



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

ÖĞRENCİLERİN HATA ANALİZİ BULGULARINA GÖRE OKUMA
DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

NALAN TOLĞAY

Danışman
Prof. Dr. OSMAN AKANDERE

Konya 2020



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

ÖĞRENCİLERİN HATA ANALİZİ BULGULARINA GÖRE OKUMA
DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

NALAN TOLĞAY

Danışman
Prof. Dr. OSMAN AKANDERE

Konya 2020

TEŞEKKÜR

Doktora eğitim sürecimin her anında bilimsel ve manevi anlamda desteklerini benden esirgemeyen, gerek yüz yüze gerek uzaktan yardımcı olan danışman hocam Sayın Doç. Dr. Gülhiz Pilten ve Sayın Prof. Dr. Osman Akandere Hocalarıma ve ayrıca araştırmanın ölçme aşamasında özveriyle destek olan Sayın Doç. Dr. Pusat Pilten Hocama;

Doktora tez sürecimin sağlıklı bir şekilde yürümesinde büyük emeği olan Sayın Prof. Dr. Zehra Göre ve Doç. Dr. Beyhan Nazlı Koçbeker Eid Hocalarıma;

Araştırmamın merkezinde yer alan okulum ve çok sevdiğim değerli öğrencilerime;

Hayatımın her aşamasında yanı başımda olan canım ailem; sevgili annem, babam ve canım kardeşime,

Teşekkürlerimi sunuyorum.

NALAN TOLĖAY

KONYA- 2020

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
ÖZET	x
ABSTRACT.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xv
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
1.3. Problem cümlesi.....	7
1.3.1. Alt Problemler.....	7
BÖLÜM II	8
KURAMSAL DEĞERLENDİRMELER.....	8
2.1. Okuma: Aktif, Anlam Yaratma Süreci	8
2.1.1. Bütüncül Dil Teorisi	8
2.1.1.1. Okuma stratejileri	10
2.1.1.2. İşaret Sistemleri	14
2.2. Okuma Hataları /Goodman Taksonomisi	35
2.2.1.Hata Analiz Prosedürleri.....	36
2.3.İlgili Araştırmalar.....	41
BÖLÜM III.....	53
YÖNTEM.....	53
3.1. Çalışma Grubu	53
3.2. Araştırmaya Katılacak Öğrencilerin Seçilmesi.....	53
3.3. Araştırma yöntemi	54
3.4.Veriler Toplama Araçları	56

3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	59
BÖLÜM	69
BULGULAR ve YORUM.....	69
4.1. Birinci Öğrenciye Ait Bulgular ve Yorumlar	69
4.1.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	69
4.1.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	70
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	71
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	73
4.1.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	85
Ö1' e Ait Bulguların Yorumlanması.....	85
4.2. İkinci Öğrenciye Ait Bulgular ve Yorumlar	87
4.2.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	87
4.2.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	88
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	90
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	91
4.2.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	103
Ö2' e Ait Bulguların Yorumlanması.....	103
4.3. Üçüncü Öğrenciye Ait Bulgular ve Yorumlar	105
4.3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	105
4.3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	106
4.3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	108
4.3.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	109
4.3.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	120
Ö3' e Ait Bulguların Yorumlanması.....	120
4.4. Dördüncü Öğrenciye Ait Bulgular ve Yorumlar	123
4.4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	123
4.4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	124
4.4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	126
4.4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	127
4.4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	139
Ö4' e Ait Bulguların Yorumlanması.....	139
4.5. Beşinci Öğrenciye Ait Bulgular ve Yorumlar	141
4.5.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	141
4.5.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	142
4.5.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	144
4.5.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	145
4.5.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	156
Ö5' e Ait Bulguların Yorumlanması.....	156

4.6. Altıncı Öğrenciye Ait Bulgular ve Yorumlar	159
4.6.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	159
4.6.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	160
4.6.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	161
4.6.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	163
4.6.5.Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	174
Ö6' e Ait Bulguların Yorumlanması.....	174
4.7. Yedinci Öğrenciye Ait Bulgular ve Yorumlar.....	176
4.7.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	176
4.7.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	177
4.7.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	179
4.7.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	180
4.7.5.Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	192
Ö7'e Ait Bulguların Bulguların Yorumlanması	192
4.8. Sekizinci Öğrenciye Ait Bulgular ve Yorumlar.....	194
4.8.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	194
4.8.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	195
4.8.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	197
4.8.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	198
4.8.5.Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	209
Ö8' e Ait Bulguların Yorumlanması.....	209
4.9. Dokuzuncu Öğrenciye Ait Bulgular ve Yorumlar	211
4.9.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	211
4.9.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	212
4.9.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	214
4.9.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	215
4.9.5.Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	227
Ö9' e Ait Bulguların Yorumlanması.....	227
4.10. Onuncu Öğrenciye Ait Bulgular ve Yorumlar.....	229
4.10.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	229
4.10.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	230
4.10.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	232
4.10.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	233
4.10.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	246
Ö10' e Ait Bulguların Yorumlanması.....	246
BÖLÜM V.....	254
TARTIŞMA VE YORUM.....	254

KAYNAKÇA	261
EKLER	270
ÖZGEÇMİŞ	297





T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Tez Çalışması Orijinallik Raporu Formu

Öğrencinin	Adı Soyadı	NALAN TOLĞAY	Numarası	138302033004
	Anabilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı		
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi Bilim Dalı		
	Programı	Doktora		
	Danışmanı	Prof. Dr. OSMAN AKANDERE		

Tez Başlığı	ÖĞRENCİLERİN HATA ANALİZİ BULGULARINA GÖRE OKUMA DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ.
-------------	--

Rapor Türü	Mezuniyet
------------	-----------

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam 256 sayfalık kısmına ilişkin, 19/08/2020 tarihinde tez danışmanım tarafından **TURNİTİN** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 15 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi hariç,
4. Ön söz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

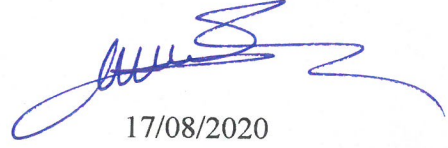
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

19/08/2020
NALAN TOLĞAY

19/08/2020
Prof. Dr. OSMAN AKANDERE

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.



17/08/2020

NALAN TOLĞAY

KISALTMALAR LİSTESİ

MPHW: Miscues Per Hundred Word (Her yüz kelimedeki ortalama hata sayısı)

RMI: Reading Miscue Inventory (Okuma Hata anventeri)



ÖZET

İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Doktora Tezi

ÖĞRENCİLERİN HATA ANALİZİ BULGULARINA GÖRE OKUMA DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

NALAN TOLĞAY

Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin sözlü okuma düzeylerinin ve üç dil ipucu sistemlerinin kullanımlarının hata analizi yoluyla tespit edilmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda ilkokul öğrencilerinin okuma hataları ve bu hataların olası nedenleri Hata Analizi Envanteri adlı bir okuma performansı değerlendirme aracı kullanılarak niteliksel bir araştırma temelinde incelenmiş ve tartışılmıştır. Veriler, 2016-2017 öğretim yılında Konya, Altınekin'de bir devlet ilkokulunda 3. sınıf öğrencileri arasından seçilen 10 öğrenciden elde edilmiştir. Bu çalışmada çalışma grubunu belirlemek için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmadaki veriler öğrencilerin okuma kayıtları, yanlış analiz envanteri ve hata analizi envanteri, görüşme formu ve öğretmen notlarından (araştırmacı notları) elde edilmiştir. İlk olarak öğrencilerin sözlü okuma düzeyleri Yanlış analizi kullanılarak belirlenmiş, daha sonra öğrencilerin okuma ve kendi okumaları hakkındaki görüşlerini öğrenmek için Burke Görüşme Formu doldurulmuştur. Ardından okuma kayıtları Hata analiziyle analiz edilmiştir. Öğrencilerin okuma yanlışlarını ve okuduğunu anlama düzeylerini saptamak için ilk 2 hafta, 1 öyküleyici ve 1 bilgilendirici metin okutularak ses kayıtları yanlış analiz envanteri ile analiz edilmiştir. Görüşme formundan sonra öğrencilere 1 öyküleyici ve 1 bilgilendirici olmak üzere 2 metin okutulmuştur. Ses kayıtları en az 3 kez dinlenmiş ve derinlemesine analiz formuna hatalar not edilmiştir. Hataların analizi, ortalama ve ortalamanın üstünde olan okuyucuların semantik ve sözdizimsel ipuçlarını, ortalamanın altında olan okuyuculardan daha yüksek yüzdelerde kullandığını ortaya koymuştur. Ayrıca zayıf okuyucuların çoğunlukla grafofonik ipuçları kullandığı görülmüştür. Sözlü okuma sırasında yapılan hata türleri incelendiğinde, öğrencilerin en çok kelime atlama, yanlış okuma ve ekleme hataları yaptıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, çalışmanın bulguları, yapılan hataların sayısı ile okunan metin türü arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öğrenciler ilginç ve gerçek hayatla ilgili öyküleyici metinleri daha kısa sürede ve daha az yanlışla okurken, öğretim amaçlı bilgilendirici metinleri daha uzun sürede ve daha fazla hata ile okumuşlardır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin okuma düzeylerinin ve okuma hatalarının öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre değiştiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hata analizi, yanlış analizi, dil ipucu sistemleri.

ABSTRACT

Department of Basic Education
Primary Education Program
Doctoral Thesis

EVALUATION OF STUDENTS 'READING PERFORMANCE' ACCORDING TO MISCUE ANALYSIS FINDINGS

NALAN TOLĖAY

The purpose of this study is to determine the oral reading levels of the primary school students and using of three language cueing systems by using 'Miscue Analysis'. With reference to the aim of the research, reading miscues were analyzed and discussed on the basis of a qualitative study by using a tool for evaluating reading performance which is called "Miscue Analysis Inventory". The data was obtained from 10 pupils who were selected from 3rd grade-students at a primary school in Altınekin, Konya in 2016-2017 school year. In this study, criterion sampling method was used to determine the study group. The data in the research were obtained from the students' reading records, running records and miscue analysis inventory, interview form and teacher notes (researcher's notes). Firstly oral reading levels of the students were determined by using Running Records, then Burke Interview Form was filled in order to learn the views of students about reading and their own reading. And reading miscues were analyzed by Miscue Analysis. In order to detect students' reading miscues and reading comprehension levels, the first 2 weeks, 1 narrative and 1 expository texts were read and running records inventory was applied. After the interview form, the students read 2 texts, 1 narrative and 1 expository. Oral recordings were listened at least 3 times and miscue was marked in depth analysis form. Analysis of miscues revealed that average and above average readers used the semantic and syntactic cues of text high percentages than did below average readers. Also poor readers used grapho-fonic cues mostly. With regard to the types of the miscues made during oral reading, it has been observed that students omission, misread and insert something most frequently. Furthermore, the findings of the study show that there is a relation between the number of miscues made and the type of the text. Whereas the students make less miscues and less time reading in narrative texts that are interesting and related with real life, they make more miscues and long time reading in expository texts with an instructional purpose. According to the findings of this research, it was concluded that the individual reading levels of the students and their reading miscues vary according to the individual differences of the students.

Keywords: Miscue Analysis, running records, language cueing systems

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Okuma Stratejileri	10
Şekil 2.2.: Hatalar İçin Olası Okuma Stratejileri	14
Şekil 2.3.: Sözlü ve Yazılı Dilde Dil Seviyeleri ve İşaret Sistemi.....	15
Şekil 2.4.: Hata Örnekleri	26
Şekil 2.5.: Yerine Koyma Hatası	26
Şekil 2.6.: Ekleme Hatası.....	27
Şekil 2.7.: İhmal Hatası.....	28
Şekil 2.8.: Düzeltme Hatası	28
Şekil 2.9.: Tekrarlama Hatası	29
Şekil 2.10.: Tereddüt Hatası	30
Şekil 2.11.: Yerine Koyma Diyagramı	35
Şekil 2.12.: Gözlem Süreci	41
Şekil 3.13.: Ateşman Formülü	60
Şekil 4.14.: Ö1' e ait 1. Okuyucu Profil Formu	74
Şekil 4.15.: Ö1' in Metin Örneği.....	76
Şekil 4.16.: Ö1' in 2. Okuyucu Profil formu	78
Şekil 4.17.: Ö1' in 2. Metin Örneği.....	79
Şekil 4.18.: Ö1' in Hata Örnekleri.....	80
Şekil 4.19.: Ö2' nin 1. Okuyucu Profil Formu	92
Şekil 4.20.: Ö2' nin Metin Örneği.....	94
Şekil 4.21.: Ö2' nin 2. Okuyucu Profil Formu	96
Şekil 4.22.: Ö2' nin Hata Örnekleri.....	97

Şekil 4.23.: Ö3' ün 1. Okuyucu Profil Formu	110
Şekil 4.24.: Ö3' ün Metin Örneği	112
Şekil 4.25.: Ö3' ün 2. Okuyucu Profil Formu	113
Şekil 4.26.: Ö3' ün Hata Örnekleri.....	114
Şekil 4.27.: Ö4' ün 1. Okuyucu Profil Formu	128
Şekil 4.28.: Ö4' ün Metin Örneği	130
Şekil 4.29.: Ö4' ün 2. Okuyucu Profil Formu	132
Şekil 4.30.: Ö4' ün Hata Örnekleri.....	134
Şekil 4.31.: Ö5' in 1.Okuyucu Profil Formu	146
Şekil 4.32.: Ö5' in Hata Örnekleri.....	148
Şekil 4.33.: Ö5' in 2. Okuyucu Profil Formu	149
Şekil 4.34.: Ö5' in Metin Örneği.....	150
Şekil 4.35.: Ö6'nın 1. Okuyucu Profil Formu	164
Şekil 4.36.: Ö6' nın Hata Örnekleri.....	165
Şekil 4.37.: Ö6' nın 2. Okuyucu Profil Formu	166
Şekil 4.38.: Ö6' nın Metin Örneği.....	167
Şekil 4.39.: Ö7' nin 1. Okuyucu Profil Formu	181
Şekil 4.40.: Ö7' nin Hata Örnekleri.....	182
Şekil 4.41.: Ö7' nin 2. Okuyucu Profil Formu	184
Şekil 4.42.: Ö7' nin Metin Örneği.....	185
Şekil 4.43.: Ö8' in 1. Okuyucu Profil Formu	200
Şekil 4.44.: Ö8' in Hata Örnekleri.....	201
Şekil 4.45.: Ö8' in 2. Okuyucu Profil Formu	202
Şekil 4.46.: Ö8' in Hata Örnekleri.....	203
Şekil 4.47.: Ö8' in Metin Örneği.....	204

Şekil 4.48.: Ö9' un 1. Okuyucu Profil Formu	216
Şekil 4.49.: Ö9' un Hata Örnekleri.....	217
Şekil 4.50.: Ö9' un Metin Örneği.....	219
Şekil 4.51.: Ö9' un Okuyucu Profil Formu	220
Şekil 4.52.: Ö9' un Hata Örnekleri.....	221
Şekil 4.53.: Ö9' un Metin Örneği.....	222
Şekil 4.54.: Ö10' un 1. Okuyucu Profil Formu	234
Şekil 4.55.: Ö10' un Hata Örnekleri.....	235
Şekil 4.56.: Ö10' un Metin Örneği.....	237
Şekil 4.57.: Ö10' un 2. Okuyucu Profil Formu	238
Şekil 4.58.: Ö10' un Hata Örnekleri.....	239
Şekil 4.59.: Ö10' un Metin Örneği.....	240

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1.: Hata analizi prosedürlerinde benzerlik ve farklılıklar	18
Tablo 2.2.: Hata Türleri	23
Tablo 2.3.: Yerine Koyma Hatası	27
Tablo 2.4.: Ekleme Hatası.....	27
Tablo 2.5.: İhmal Hatası	28
Tablo 2.6.: Düzeltme Hatası	29
Tablo 2.7.: Tekrar Hatası	29
Tablo 2.8.: Tereddüt Hatası	30
Tablo 2.9.: Grafonik Benzerlik.....	32
Tablo 2.10.: Yapısal Kabul Edilebilirlik.....	33
Tablo 2.11.: Anlamsal Kabul edilebilirlik	34
Tablo 3.12: Okunabilirlik Derecelendirmesi	60
Tablo 3.13.: 'Barış' ın Güvercini' Metni İçin Anlama Soruları	62
Tablo 3.14.: 'Beden Dilimiz' Metni İçin Anlama Soruları.....	62
Tablo 4.15.: Birinci Öğrenci Görüşme Verileri.....	70
Tablo 4.16.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 1).....	81
Tablo 4.17.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 2).....	83
Tablo 4.18.: İkinci Öğrencinin Görüşme Verileri.....	88
Tablo 4.19.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 1).....	99
Tablo 4.20.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 2).....	101
Tablo 4.21.: Üçüncü Öğrencinin Görüşme Verileri	106
Tablo 4.22.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 1).....	116
Tablo 4.23.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 2).....	118

Tablo 4.24.: Dördüncü Öğrencinin Görüşme Verileri	124
Tablo 4.25.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 1)	135
Tablo 4.26.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 2)	137
Tablo 4.27.: Beşinci Öğrencinin Görüşme Verileri	142
Tablo 4.28.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 1)	152
Tablo 4.29.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 2)	154
Tablo 4.30.: Altıncı Öğrencinin Görüşme Verileri	160
Tablo 4.31.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 1)	170
Tablo 4.32.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 2)	172
Tablo 4.33.: Yedinci Öğrencinin Görüşme Verileri	177
Tablo 4.34.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 1)	188
Tablo 4.35.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 2)	190
Tablo 4.36.: Sekizinci Öğrencinin Görüşme Verileri	195
Tablo 4.37.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 1)	205
Tablo 4.38.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 2)	207
Tablo 4.39.: Dokuzuncu Öğrencinin Görüşme Verileri	212
Tablo 4.40.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 1)	223
Tablo 4.41.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 2)	225
Tablo 4.42.: Onuncu Öğrencinin Görüşme Verileri	230
Tablo 4.43.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 1)	242
Tablo 4.44.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 2)	244
Tablo4.45.: Öğrencilerin Yanlış Analizine Göre Sesli Okuma Hata Frekansları ve Soru Ölçeği Puan Yüzdeleri	248
Tablo 4.46.: Öğrencilerin Hata Analizine Göre Sesli Okuma Hata Verileri	252

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1: Birinci Öğrencinin Yanlış Analiz Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi	72
Grafik 2: İkinci Öğrencinin Yanlış Analizine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi	90
Grafik 3: Üçüncü Öğrencinin Yanlış Analizi Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi	108
Grafik 4: Dördüncü Öğrencinin Yanlış Analiz Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi	126
Grafik 5: Beşinci Öğrencinin Yanlış Analiz Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi	144
Grafik 6: Altıncı Öğrencinin Yanlış Analiz Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi	161
Grafik 7: Yedinci Öğrencinin Yanlış Analiz Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi	179
Grafik 8: Sekizinci Öğrencinin Yanlış Analizi Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi	197
Grafik 9: Dokuzuncu Öğrencinin Yanlış Analiz Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi	214
Grafik 10: Onuncu Öğrencinin Yanlış Analiz Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi	232

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Çocuklar okula geldiklerinde dil hakkında önemli bilgi sahibi olurlar. Dil bilgisi terimlerini tanımlayamasalar veya fonoloji hakkında açıklamalar yapmasalar da, iletişim kurmak için seslerini, kelimelerini ve cümlelerini üretmek için kullanılan dil hakkında sezgisel bilgiye sahiptirler. Dillerinin seslerini ve gramerini bilmenin yanı sıra, çocuklar dünyayı anlamlandırmak ve iletişim kurmak için dili nasıl kullanacaklarını da bilirler.

Okuma, sözlü dilin yaptığı gibi paylaşılan sözdizimsel, anlamsal ve pragmatik sistemler yoluyla fikirlerin, inançların ve duyguların iletişimini içerir. Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2011). Özellikle "Bütün Dil" hareketinin bir araştırmacısı ve destekçisi olarak okuma teorisi ve pratiğini sürekli olarak etkileyen Goodman (1976) , okuyucunun bir mesajı yeniden kurmaya çalıştığı, okur ile yazılı dil arasındaki bir etkileşim olan bu tanımlı yapmaktadır. Bir yazarla uzun mesafeli bir konuşma yapan okuyucuların imajı, sözlü ve yazılı dilin ortak olduğu özellikleri akla getirmektedir. Bunların belirgin benzerliği, anlam ifade etmek için karşılaştırılabilir sözdizimsel ve anlamsal biçimlerin kullanılmasıdır. İngilizce gibi alfabetik diller için, yazılı dilin ortografik sistemi ile sözlü dilin fonolojik sistemi arasında bir grafofonik ilişki vardır. Sözlü ve yazılı dilde, kullanıcılar işlem sürecine ortak bilgiler getirirler (Goodman, 2005).

Okumak, yalnız harf ve sözcükleri görüp seslendirmek değildir; onların anlamlarını da kavramaktır. Bu anlamlar çok derin olabilmekte, anlaşılması başka bilgi ve deneyimlerin öğrenilmiş olmasını gerektirmektedir. Okuduklarımız ancak daha önce edindiğimiz bilgilerle birleşirse anlaşılır (Göğüş, 1983). Böylelikle okuyucular, sözlü dil bilgilerini yazılı dilde benzerliklerle karşılaştığında kullanırlar. Yeni dilsel yapıların zorluklarını yazılı dilde buluştururken dil kullanımlarını genişletirler. Öğrenciler olgunlaştıkça dil sistemleri daha karmaşık hale gelir.

Okuduğunu anlama, oldukça karmaşık, hızlı, alışılmış birçok gerekli yeteneği içinde barındıran, akıcı okuyuculara kolay ve zevkli görünen üst düzey anlama becerisidir (Grabe ve Stoller, 2002).

Okuma yetersizliği her sınıfta karşılaşılabilen bir durumdur. Okuma yetersizliği, çocuğun sesleri tanıyamayı, yavaş, duraksayarak, yanlış okuma, okuduğunu anlayamama gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Öğrencinin kelimeyi tanıyamamasının nedeni, önceden kelimeyi iyice teşhis edememesi ve okuma sırasında cümlenin gelişinden faydalanamamasıdır. Bu durumdaki öğrenciler kelimeleri yanlış okurlar, yazılış ve şekil bakımından birbirine benzeyen kelimeleri karıştırırlar, kelimeleri tersine çevirirler, çok ağır ve sıkılarak okurlar.

Okuma becerileri gelişmemiş okuyucular, dikkatlerini kelimeyi okuma üzerinde yoğunlaştırırlar. Metnin ana fikrinin farkında değildirler. Okuduğunu anlamadan ziyade, kelimeleri sese çevirmekle meşgul olurlar (May, 1986). Okuma sırasında yapılan hataların öncelikle neler olduğunun bilinmesi gereklidir.

Beklenen yanıtla uyuşmayan sözlü okunuşta gerçek bir gözlenen yanıt olarak tanımladığımız bir hata, okuma sürecindeki bir pencere gibidir. Okuyucunun okurken yaptığı hiçbir şey rastlantısal değildir. Beklenen yanıtları ve hataları hem baskıyı işlemeyi hem de anlam kazanmayı denediği anlardır. Yanlışlarının beklenen cevaplarla nasıl ilişkili olduğunu anlayabilirsek, gözlemci olarak, okuma sürecini nasıl kullandığını anlamaya başlayabiliriz.

Okuyucu bir kelime çıkarır ve bazı kelime parçaları, bir kelime ekler, başka sözcükleri altüst eder, kendini düzeltmek için zaman zaman geriye döner ve anlamlı bir cümle ile ortaya çıkar.

Akyol'a (2006) göre, okuma esnasında yapılan yanlışları ve bunların nedenleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Atlayıp Geçmeler (Bırakmalar) ve Eklemeler. Genel olarak eklemeler daha az sayıda olan ve anlamı bozmayan hatalardır. Cümleye akıcılık kazandırmak veya sözel dil ile uyum sağlamak amacıyla yapılabilir. Eklemeler çok fazla olmuyorsa ve anlamı

bozmuyorsa fazla endişelenecek bir durum yoktur, ama gereğinden fazla ve anlamsız eklemeler yapılıyorsa, öğrencinin dikkat problemi var demektir. Buna paralel olarak, atlayıp geçmeler veya bırakmalar (“evden” yerine “ev”, vb.), kelimenin tamamında, hecede veya harflerde olabilir. Bu tür yanlışlar da yine dikkatsizlikten, kelime-harf tanıma yetersizliğinden ve çok hızlı okumaktan kaynaklanabilir. Bu durumda okuma sonunda bırakılan kelimeler tekrar okutulmalıdır.

Ters Çevirmeler. Ters çevirmeler, çocuklar arasında (özellikle birinci sınıf öğrencileri arasında) en çok görülen hatalardan birisidir. Öğrenci ya harfleri (“d” yerine “b” gibi) ya da kelimeleri (“ev” yerine “ve” gibi) ters çevirmektedir. Harflerin tamamında değil, birkaçında sorun yaşanır. Bu hatalar genellikle okuma-yazma öğrenirken meydana gelir ve daha sonra yok olur. Eğer bu durum devam ediyorsa, o zaman bu hatanın üstüne ciddiyetle yaklaşmalıdır. Yukardan aşağıya hareket kısa zamanda çözülürken, soldan sağa hareketle ilgili problemler daha uzun sürmektedir (Haris ve Sipay, 1990).

Tekrarlar. Tekrarların en önemli nedeni yetersiz kelime tanıma durumudur. Bu kötü bir alışkanlık da olabilir. Çocuk kendi sınıfının düzeyindeki bir materyal okurken çok tekrar yapıyorsa hemen bir alt düzeydeki metin okutulmalıdır. Eğer o okumalarda tekrar sayısı azalıyor, sorun kelime tanımayla ilgilidir. Kolay metinde de tekrarlar değişmiyorsa, sorun daha karmaşıktır. Bu alışkanlığı gidermek için okurken kelimelere işaret ettirilerek okutturulabilir, küçük bir kartla her okunan kelimenin üstü kapattırılarak okuma yaptırılabilir.

Hata analizi ilk olarak Kenneth Goodman tarafından geliştirilmiştir. Hata, okuyucuların baskıdan farklılıkları veya metne uymayan bir şeydir (Moore ve Gilles, 2005). Okuyucuların hatalarında ortaya çıkan kalıpları belirlemek, öğretmenlere öğrencilere verilmesi gereken desteklerle ilgili bilgilendirebilir. Bir hata analizi, öğrencilerin okurken kullandıkları stratejileri, öğrenci tarafından yapılan hataları hata kayıt formlarında kaydedildiği şekilde analiz ederek ortaya koyar (Vaccaro, 2012).

Goodman (1968) ayrıca “Hata Analizi”ni, gayri resmi bir okuma envanterinde beklenen sözlü okuma yanıtlarını gözlemlenen sözlü okuma yanıtlarıyla karşılaştırmak

için bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Bu tür okuma hatalarının analizi, 1963'de çocukların okuduğunda ne yaptığını yakından incelemek için bir teknik olarak başlamıştır.

Hata analizi, psiko-dilbilimsel okuma görüşüne dayanan ve hatalar yoluyla okuyucuların güçlü yanlarını ve zayıflıklarını gösterdiği bir tanı prosedürüdür. Artık yazarın metninden sapma olarak kabul edilen hatalar değil, aksine, sözlü okumada beklenen yanıtla uyuşmayan gerçek bir gözlemlenen cevap olarak tanımlanmaktadır (Goodman, 1981).

Moore ve Brantingham (2003), okuyucuların metinden anlam kazandırmak için semantik, sözdizimsel ve grafofonik işaretleme sistemlerinin bir birleşimini kullandıklarını açıklamaktadır. Bu nedenle, öğrencileri kendi hatalarını anlamalarına dahil ettiğimizde, anlam oluşturma ve hangi stratejilerin etkili ve hangilerinin olmadığını anlama çabalarını görmelerine yardımcı olacaktır.

Hata analizi, kullanıcısını sesli okuyucuların gözlemlenen davranışlarını dil ve düşünce arasındaki bir etkileşim olarak, grafiksel bir ekrandan yapıcı bir anlam süreci olarak incelemeye dahil eder. Okuyucunun, sanatsal, fonolojik, sözdizimsel ve semantik bilgi kullanımı düşünülmektedir.

Alanın hatalarını analiz etme sürecinde, öğretmen sorular sormalı ve asla düşünmemiş olabileceği konuları düşünmelidir. Hatadan sonra anlam kabul edilebilir miydi? Okuyucu, yapılmadığı takdirde hatayı düzeltti mi? Bir kelime başka bir kelime ile değiştirilmişse, konuşmanın parçası mıydı? Metin sözcüğünün sesi ve şekline ne kadar yakındı? Okuyucunun lehçesi yer aldı mı? Bu sorularla amaç, öğretmenin hataları sayması yerine, hataların kalitesi ve anlam üzerindeki etkileri temel kaygılardır. Hata analizi, psiko-dilbilimsel bir bakış açısına dayanır (dil anlaşılmaması ve dilin etkileşimi), ama aynı zamanda öğretmenlerin odağını bu yeni bakış açısıyla okumayı görmeleri için yeniden yönlendirmenin bir yoludur.

Okuyucu, zorluk yaşadığı zaman, ilk olarak kendine neyin mantıklı olacağını, gramer yapısına neyin sığacağını, sadece anlam ve sözdizimi bağlamına uyan grafik

ipuçlarıyla neyin eşleşeceğini sorar. Bu, grafik bilginin değerini uygun perspektifte tutar ve okuyucunun gerekenden daha fazla bilgi kullanmasına engel olur.

Verimsiz olan okuyucular K. Goodman'a göre (1973), kelimesi kelimesine doğruluğu ile çok fazla ilgilenebilirler. Bu, hatalarını analizde çeşitli şekillerde gösterebilir, örneğin:

1. Anlamsal yeterliliği çok az karşılayan, yüksek düzeyde grafik benzerliği bulunan kelime yerine başka kelime koyma.

2. Anlamı etkilemeyen hataların sık düzeltilmesi.

3. Kelimenin anlamını çok az değiştiren çoklu yapılan telaffuz hataları. (Örneğin, uygun isimler veya yabancı kelimeler).

Öğrencilerin, okul yıllarında almış oldukları okuma-yazma eğitimine rağmen sesli okuma sırasında birçok okuma hatası yaptıkları görülmektedir (Sidekli, 2010). Bu noktada öğrencilerin okuma gelişimlerinin takip edilmesi ve yaptıkları sesli okumaların değerlendirilmesi için sınıf öğretmenlerine büyük görev düşmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada okuma sürecine etki eden tüm faktörler (okuma geçmişi, kendi okuma süreci hakkındaki düşünceleri, yanlış analiz envanteri sonuçları, hata analizi verileri, metin özellikleri (tür, okunabilirlik) göz önüne alınarak, ilkökul 3. Sınıf seviyesinde seçilmiş olan öğrencilerin sesli okuma becerilerinin, nitel metodoloji kullanılarak geniş kapsamlı, derinlemesine analiz edilmesi amaçlanmaktadır.

Öğrencilerin okuma düzeylerinin değerlendirilmesi, her öğrencinin öğretim ihtiyacını gözetererek öğretimi planlamak, öğretimin etkililiğini saptamak ve öğrenmenin hangi düzeyde gerçekleştiğini belirlemek amacıyla yapılır (Leslie & Caldwell, 2006; Temple, Crawford & Gillet, 2009; Uzuner, 2008). Öğrencilerin okuma gelişimlerinin değerlendirilmesinde ve ihtiyaçlarının belirlenmesinde ise en etkili yöntemin öğretmenlerin sistematik ve bire bir gözlem yapması olduğu bilinen bir gerçektir

(Demir, 2015). Bu bağlamda kullanılan hata analizi, öğretmenlerin sadece okuma sürecini anlamalarına yardımcı olmayan, aynı zamanda okuyan tüm öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımasına yardımcı olan ve sonrasında bu güçlü ve zayıf yönlere dayanan uygulanabilir sınıf temelli stratejiler sunan çok yönlü bir eğitim aracıdır. Okuma hata envanteri, eğitimcilerin okuma yazma müfredatı üzerinde daha kolay bir değişiklik yapmalarını ve okuma sürecinde öğrencilerin kendi okumalarını anlamalarını sağlayacak bir kazanımdır. Bu analizi bilmek, sınıf öğretmenleri, okuma araştırmacıları, özel eğitimcilerin okumayı öğretirken, okuma sürecinde rehberlik etmelerine olanak sağlayan bir anlayış geliştirir (Goodman, Watson, Burke, 2005). Hata analizi karmaşık ve zaman alıcı olmasına rağmen, teorik dilbilimsel, psiko-dilbilimsel ve sosyo-dilbilimsel bilgi birikimine, teorik kavramlara ve eğitimcilerin kendi sorularını sormalarına, kendi sorunlarını çözmelerine ve sonuç olarak kendi sonuçlarına varmalarına olanak sağlayan bir bilim görüşü üzerine kuruludur. Hata analizi, öğretmenlerin-araştırmacıların okuma süreci hakkında bilinçli bilgi sahibi olmalarına, yani bu hatalarla okuyucunun gelişimini, okuyucunun dil sistemlerini kullanmalarını ve okunan metnin okuyucunun yorumunu yansıtmasına fırsatlar verir. Bu tür anlayışlarla, hatalar, okuyucunun yanı sıra, okuma süreci hakkında pek çok şeyin keşfedildiği bir pencere haline gelir (Goodman ve Marek 1996). Bir okuyucunun okuma analizinde gözlenen cevaplarının nitel analizini desteklemek için istatistiksel olarak incelenebilecek büyük miktarda nicel veri üretir. Analiz, dilbilimsel, psikolinguistik ve sosyo-dilbilimsel kriterlere dayanan profesyonel yargılamaların uygulanmasını gerektirdiğinden nitelikseldir. Dünya çapındaki birçok çalışmada, bir okuyucunun dilinin okuduğunu anlama düzeyini nasıl etkilediğine dair daha fazla bilgi edinmek için hata analizinden yararlanılmaktadır (Goodman Y, Goodman D, 2000). Ayrıca bu analiz, hem nicel hem de nitel yöntemleriyle metin anlaşılabilirliğini değerlendirir. Bu nedenle, hata analizi kullanılabilir metodoloji araçları içinde en uygun yöntemlerden biridir. Yaygın olarak kullanılan teşhis ve değerlendirme araçları içerisinde hata analizi diğerlerinden önemli ölçüde farklıdır çünkü okumayı hem nitel (okuyucunun okumada ne yaptığını açıklayan) hem nicel olarak (hata sayısı veya hata sıklığı açısından istatistiksel bilgi sağlama yönüyle) ele alır (Goodman, Watson ve Burke, 2005).

Bu nedenle ilkokul öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde hata analizinin kullanılması önemli görülmektedir. Alan yazın tarandığında, ülkemizde okuma sürecini detaylı biçimde tanımlamaya imkan sağlayan, Goodman taksonomisi kullanılarak hata analizi çalışmasının yapılmadığı tespit edilmiş, bu sebeple hem konu itibarıyla hem de yeni kullanılacak analiz yöntemiyle ilgili alan yazında önemli katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem cümlesi

Okuma sürecini etkileyen faktörler göz önüne alınarak değerlendirildiğinde İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin okuma beceri düzeyleri nasıldır?

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.3.1. Alt Problemler

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan her bir öğrencinin;

1. okuma geçmişine;
2. kendi okuma süreci hakkındaki düşüncelerine;
3. yanlış analiz envanteri sonuçlarına;
4. hata analizi verilerine;
5. metin özelliklerine (tür, okunabilirlik) göre okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri nasıl değerlendirilebilir?

1.4. Sınırlılıklar

a. Araştırma; 2016-2017 öğretim yılında Konya Altınekin ilçesindeki ilkokul 3. sınıfta okuyan 10 öğrenciden elde edilen verilerle,

b. Öğrenciler ve velilerden elde edilen bilgiler onların beyanlarıyla sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL DEĞERLENDİRMELER

Bu bölümde okuma stratejileri, yanlış analizi, hata analizi ve ilgili kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2.1. Okuma: Aktif, Anlam Yaratma Süreci

Okuma, sözlü dilin yaptığı gibi paylaşılan sözdizimsel, anlamsal ve pragmatik sistemler yoluyla fikirlerin, inançların ve duyguların iletişimini içerir.

Yazılı dilden sese, anlamadan, kodlamaya, yani bir koddan (baskıya) diğer bir koda (ses) geçiş yapmak için, psikolinguistik terim kodlamasını kullanırız. Kod çözme (decode) teriminden farklı olarak anlamadan yazılı dile cevap verme eylemi ki, bazı psiko-dilbilimsel çevrelerde yazılı metnin ön izlenmesi veya anlaşılması anlamına gelir (Harris ve Hodges, 1995). Okumanın bütünsel görüşü, okuyucunun ve yazarın aktif olarak oluşturduğu anlam fikrini ortaya koymaktadır (Goodman, 2005).

2.1.1. Bütüncül Dil Teorisi

Bütünsel yaklaşım, aşağıdaki bilimsel ve insancıl temel ilkelere dayanmaktadır:

Okuma süreciyle ilgili ilkeler:

1. Anlam dinleme ve okuma sırasında oluşturulur. Okuyucu, metin ile etkileşim sırasında, önceki öğrenme ve deneyime dayanmak suretiyle anlam inşasını kurar.

2. Okuma, bir tahmin, seçim, onay ve öz düzeltme sürecidir. Etkili okuma tutarlı bir anlam üretir. Verimli okuma için gerekli olan en az enerji ve girdi miktarı kullanılır.

3. Üç sistem dilde etkileşime girer: Grafofonik, sözdizimsel, anlambilimsel.

4. Anlama ve kavrama, her zaman okuma, dinleme, yazma ve konuşma amacıdır.

6. Okuyucunun / dinleyicinin önceden anladığı şey okuma / dinleme sırasında kavranan şeyleri güçlü bir şekilde etkiler (Goodman, 1981).

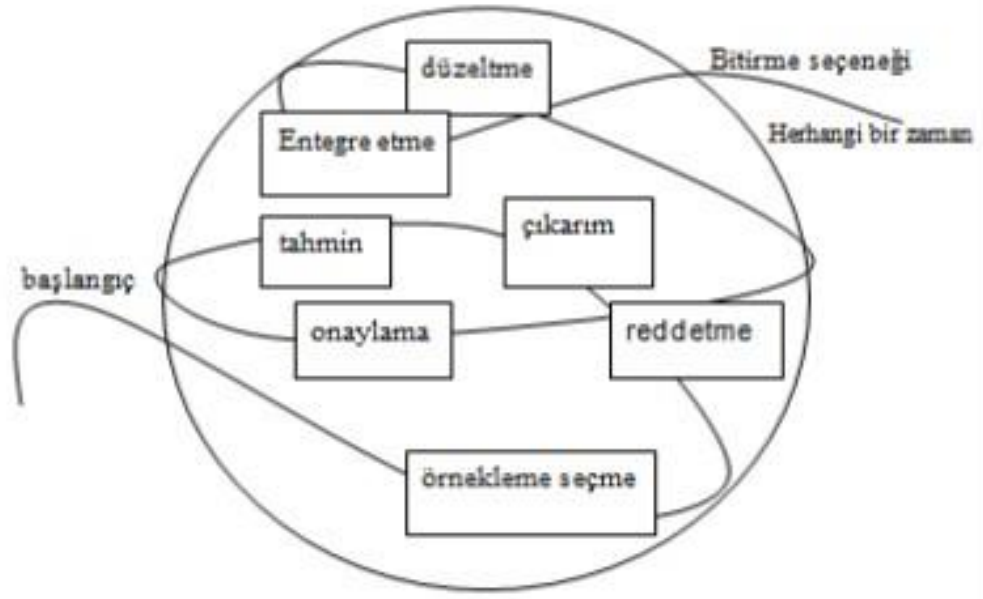
Rosenblatt (1978; 1994), bir okuyucu ve bir yazar işlem yaparken, değişikliklerin gerçekleştiğini ileri sürmektedir. İşlem, okuyucunun, yazarlık sürecinde olduğu gibi okuma sürecinde aktif ve yaratıcı olduğunu ima eden okumanın dinamik yapısını vurgular.

Başka bir deyişle, okuyucular mevcut bilgiyi dönüştüren yeni bilgileri benimser. İşlemin bir parçası olarak, okuyucular metnin taleplerini karşılamak için okuma stratejilerini ayarlayarak problem çözme sürecine girerler. İşlem, okuyucunun değişikliği yapması demektir.

Martens (1998), hataların rastgele olmadığını veya dikkatsizliğin kanıtı olmadığını, fakat genellikle arka plan bilgisi, deneyimleri ve öğrencilerin dil yapısı hakkında ne bildiklerini temel alan tahminler olduğunu açıklar. Bu arka plan bilgisi, öğrencinin metnin algılanması veya yorumlanması üzerindeki etkisi nedeniyle okurken önemli bir rol oynar (Goodman, 1996).

Goodman (1996), Rosenblatt'ın okuma sürecine ilişkin teorisini genişletmiş ve okuyucuyu, sayfada bulunmayı bekleyen anlamı arayandan ziyade, anlam inşasında aktif bir katılımcı olarak tanımıştır (Davenport, 2002).

Hata analizi, okuyucuyu okumalarının tartışmasına dahil etmez, ancak esas olarak öğrencinin stratejik eylemlerini ve güçlü yönlerini ve ihtiyaçlarını belirlemek için yapılır (Moore ve Brantingham, 2003).



Kaynak: Reading Miscue Inventory: From Evaluation to Instruction.

Şekil 2.1: Okuma Stratejileri

(Goodman,Burke,Watson,2005)'den uyarlanmıştır.

2.1.1.1. Okuma stratejileri

Okurken aktif olarak ilgileniriz. Gözlerimiz hareket eder, el hareket eder, kalp atış hızımız değişir, nefes almamız yavaşlar veya artar, her şeyden önce beynimiz meşgul olmaktadır. Aslında, beynimiz okurken gözlerimizin nereye bakacağını bile gösterir. Beynimiz, yazarla olan işlemimizde, yazarın yazılı metinle neler sunduğunu anlamamızı ve kendi anlamımızı yaratacak stratejileri seçer.

Uzman okuyucular dünyaları ve dilleri hakkındaki bilgileri okuma deneyimine kazandırır. Çeşitli konularda yazarların metinleri ile olan işlemlerinde, her yaşta okuyucular aynı okuma stratejilerini kullanırlar:

- Başlat, örnekle ve seç
- Tahmin et ve çıkar
- Onayla, onayla ve düzelt

- Birleştir
- Sonlandır

Bu okuma işlemi stratejileri, okurlar yazılı metni anlamlandırmak için okuma işlemini başlattıkça aktive edilir. Şekilde, çizgilerin eğrileri, okuma işlemi sırasında, okuma sırasında kullanılan ilişkili stratejileri temsil eder. Bu Şekil, stratejilerin mevcut tüm stratejiler tarafından desteklenmeleri için iki katına veya ileriye doğru hareket ettiğini göstermektedir.

Başka bir deyişle, stratejiler beynimizin okumak için kullandığı problem çözme operasyonlarıdır. Şekil 1'in önemi, okumanın, adım adım doğrusal bir işlem olmadığını açıklığa kavuşturmadır. Aksine, okuma, anlam yaratma amacıyla okuma süreci stratejilerini bütünüleştirerek katlanır ve döner (Goodman, 2005).

Başlat, Örnekle ve Seç

Okuyucular, okumaya karar verdikleri anda okuma süreci stratejilerini harekete geçirir. Harfler ve kelimeler gibi münferit grafik öğelerine odaklanmak yerine, okuyucular örnekler ve seçerler. Örnekleme okumak için benzersiz değildir; tüm algısal sürecin bir parçası olarak ortaya çıkar. Örneğin, konuşma o kadar hızlı akar ki, dinleyiciler mevcut sözlü bilgilerden kendileri için önemli olan fikirleri örnekler ve seçerler. Arka plan bilgilerini, okuma amaçlarını ve neye değer verdiklerini içeren pragmatik bağlamları içerisinde okuyucular, grafofonik, sözdizimsel ve semantik sistemin seçili özelliklerini, metni öngörmek için kullanırlar.

Tahmin ve Çıkarım

Okuma stratejileri kavramları karmaşıktır çünkü birbirine dolanırlar ve bir stratejinin ne zaman sona erdiği, diğerinin ne zaman başladığı veya aynı anda gerçekeleştiği açık değildir. Okuyucular bilgiyi örnekleyip seçtiklerinde, hali hazırda sahip oldukları bilgilere ve metinden seçtikleri bilgilere dayanarak tahmin edip çıkarırlar.

Temel bilgi ve deneyimlerine dayanarak tahmin ve çıkarım yaparak, uzman okuyucular kendi kavram ve fikirlerini anlamak ve geliştirmek için seçici olarak yazılı metin kullanırlar.

Onayla, Onaylama ve Kendi Kendine Düzeltme

Okuyucu, sürekli çıkarım, örnekleme ve seçim yaparak, tahminlerde bulunabilir. Tahmin, ortaya çıkan anlam için uygunsa, okuyucular tahminlerini onaylar ve okumaya devam eder. Bununla birlikte, okuyucunun öngörülleri sonraki metinde onaylanmadıysa, anlamlı metin oluşturmak için çeşitli seçenekleri onaylar ve izlerler. Okuyucular, okudukları şey var olan bilgi bağlamında anlamlı olmadığında tahminlerini reddedebilirler.

Bazı okuyucular metni yeni bilgiler elde etmek için yeniden örneklemez. Okuyucular bazen bir kaç saniye durmaya karar verir, olasılıkları düşünür, yeniden düzenler, oluşturulan metnin anlamını değiştirir ve ardından okumaya devam eder.

Birleştirmek

Okuyucunun mevcut bilgilerinin yazarın yazılı metinde sağladığı bilgilerle bütünleşmesi, anlam oluşturma, okuma hedefinin ortaya çıkmasına neden olur. Bilginin bütünleşmesi, okurun öngördüğü, onayladığı veya düzelttiği gibi, okuma ile açıktır.

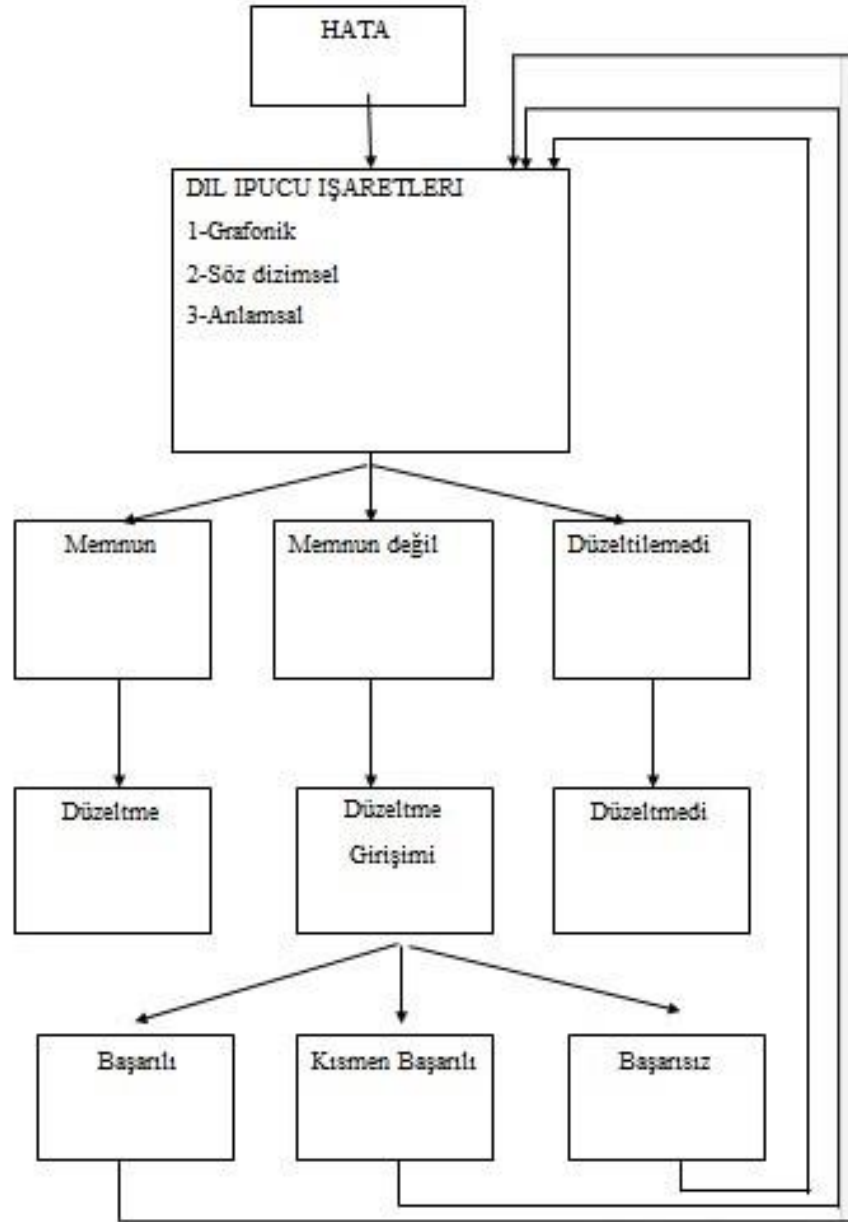
Bitirmek

Okuyucular istedikleri zaman okumayı bırakmayı seçebilir. Malzemenin çok sıkıcı, çok basit veya çok zor olduğuna karar verebilirler. Bazı okul ortamlarında okuyucular, minimal düzeyde anlamadıkları durumlarda bile “okumaya” çalışmaktadır.

Dilin durumları ve dil sistemleri, dil pragmatikleriyle birlikte okuyucuyu desteklemek için birlikte çalışır. Okuma kararı verildikten sonra okuyucular, dil bilgilerini, döngüsel bir şekilde diğerleriyle işlem yaparken bilgileri örneklendirir, seçer, kabul eder, çıkarır, onaylar veya onaylamaz ve birleştirir. Her biri diğerini izler ancak aynı zamanda diğerini de izler, daima bir metin oluşturmaya ve anlam çıkarmaya doğru ilerler.

Okuma, okuyucunun aynı anda üç tür bilgi ya da işaret sistemini kullandığı bir örnekleme, tahmin etme, onaylama işlemidir. Bu üç işaret sistemi grafofonik, sözdizimsel ve semantiktir. Okuyucunun işaret sistemlerini aynı anda kullanması önemlidir. Geçiş sistemlerinin bu ilişki gemisi, okuma sürecinin anlaşılması için çok önemli olsa da, her biri ayrı ayrı ele alınacaktır.

Bir hata, okuyucunun kullandığı stratejileri ortaya çıkarır. Mantıksal olasılıkları birleştirerek, hata analizi, belirli bir okuma materyali ile ilgili olarak bir okuyucunun spesifik olmayan özelliklerini gösterir ve aynı zamanda okuma sürecinin kendisine ilişkin öngörülerini ortaya koyar. Şekil 2, üç işaret sistemi kullanarak (grafofonik, sözdizimsel ve semantik)olasılıkların bir modelini temsil eder. Doğrulama girişimleri, herhangi bir düzeltme girişimi sağlayan memnuniyet ya da bir düzeltme girişimi sağlayan memnuniyetsizlikle sonuçlanır (Allen P.D., Watson, Dorothy Ed., 1976).



Kaynak: (Allen P.D., Watson, Dorothy Ed., 1976)

Şekil 2.2.: Hatalar İçin Olası Okuma Stratejileri

(Allen P.D., Watson, Dorothy Ed., 1976)'dan uyarlanmıştır.

2.1.1.2. İşaret Sistemleri

Hata analiz çalışmaları ile Goodman okumanın bir okuyucu ve bir metin arasındaki etkileşim olduğunu vurgular (Goodman, 1996). Dilin sistemlerini kendi

düşüncelerini ifade edebilmesi için ve yazarın düşüncelerini yapılandırması için okuyucunun ortak özellikler, form ve sistemlerini kullandığını ifade eder. Ona göre, anlamamız için okumadan önce belirli bir metin içinde farklı seviyelerde dilin sistemlerinin nasıl çalıştığını anlamamız gerekmektedir. Goodman, okuyucular için aktif olarak oluşturdukları dil seviyelerini ve işaret sistemlerini göstermek için aşağıdaki şemayı oluşturmuştur.

Sözlü ve yazılı dilde dil seviyeleri ve ipucu sistemleri		
Anlam ve pragmatiği		
Deneyimsel/düşünsel anlam Kişilerarası anlam		Durum bağlamı Kültürel pragmatikler
Leksiko - gramatik		
Sözdizimi		Üslup
Desen Çekim Desen İşaretleri		Form Sıklık Düzenleme
Grafofonik sinyal seviyesi		
Sözlü metin		Yazılı metin
Fonoloji		Yazım,(İmla)
Ses sistemi Tonlama		Yazım sistemi Noktalama işaretleri

Şekil 2.3.:Sözlü ve Yazılı Dilde Dil Seviyeleri ve İşaret Sistemi

(Goodman, 1996)' dan uyarlanmıştır.

Yukarıdaki şemada, okuyucuların okudukları metni anlamlandırma için yapabilecekleri üç işaretleme sistemi gösterilmektedir.

Bu üç ipucu grafonik düzeyi (graphohonic), lexico-gramer düzeyi (sözdizimsel) ve anlamı ve pragmatik düzeyidir(Semantik), entegre edilmişlerdir ve “tek başına kullanılmaya yönelik değil, aynı anda görünmelerini sağlar”(Hempenstall, 2009).

Grafonik işaretler, ortografik sistem(ımla kuralları, noktalama işaretleri ve diğer yazdırma özellikleri), fonolojik sistem (sözlü dilin sesleri) arasındaki karmaşık ilişki ve bağlantıyı ifade eder (Goodman, 1996; Goodman, Watson ve Burke, 2005). Sözdizimsel ipuçları, bağlantılı bir metindeki sözcüklerin ve cümlelerin birbiriyle ilişkisi anlamına gelir (Goodman, Watson ve Burke, 2005).

Anlam bilimsel ipuçları, metinler ile işlem yapmak için okuyucular tarafından oluşturulmuştur”(Goodman, 1996).

2.1.2. Hata Analizi

Araştırma yöntemi olarak hata analizi, 1973 yılında Kenneth Goodman tarafından geliştirilmiş ve amacı okuma sürecinin daha iyi anlaşılmasını sağlamak olmuştur. Goodman (1973) hata analizinin bize genellikle ulaşamayacağımız ve görünmeyen bir sürece erişim ve bilgi sağlayan bir “okuma süreci penceresi” olduğunu bildirmiştir. Kırk yıl boyunca sesli okuma araştırmaları ve pedagojik amaçlar için önemli bir teknik olmayı başarmış, araştırmacıya okuyucuların okuma sırasında beklenmedik yanıtlarının nedenlerini analiz etmesi fırsatı vermiştir. Goodman, Watson ve Burke'e göre (2005), “Bir hata, okuyucunun gözlemlenen yanıtının (OR) beklenen yanıtla (ER) eşleşmemesidir”. Bu nedenle, hata, sözlü okuma sırasında orijinal formlarından farklı olarak metinleri okuma girişimi olarak açıklanabilir. Hatalı okuma, bir metindeki kelimeleri başka kelimelerle değiştirme (ikame), orijinal metin içinde olmayan kelimeleri okuma (ekleme), metindeki sözcükleri okumama (ihmal), metindeki kelimeler veya kelime öbekleri tekrarlama, harfleri, sözcükleri, kelime öbeklerini veya cümleleri (tersine çevirme), metindeki öğelerin önünde duraklama (tereddüt) ve yapılan hataları düzeltme (düzeltme) içerir.

Hata analizi okuma sürecinde bir okuyucuyu tanımlamanın, açıklamanın ve değerlendirmenin bir yolu olabilir. Hata analizi yoluyla, okuyucuların güçlü yanları da anlamı anlamak ve inşa etmek için kullandıkları stratejiler kadar tanımlanabilir (Davenport, 2002). Ayrıca, hata analizi bir değerlendirme aracı olarak görülebilir ve okumada nitel ve nicel veriler sağlar. Nitel veriler hata analizde, okuyucuların okuma sırasında ne yaptıklarının açıklamasını içerebilir ve nicel veriler hataların sıklığını veya miktarını içerecektir (Goodman, Watson ve Burke, 2005). Hata analizinin diğer amaçları arasında okuyucunun okuma yeteneği, dil bilgisi ve strateji kullanımı ile ilgili spesifik bilgi içermek de yer alır (Davenport, 2002, Goodman, Watson ve Burke, 2005).

Hata analizi okuyucunun okuma süresince yaptığı hataları gözlemleme anlamında etkili bir yöntemdir. "Hata analizi ve teorisi, okuyucunun okumasını dinleme ve okurken neyi neden okuduğu ile ilgilenecek büyümüştür" (Goodman, Watson ve Burke, 2005).

Tablo 2.1.:Hata analizi prosedürlerinde benzerlik ve farklılıklar

Hata analizi prosedürleri	Goodman, Watson & Burke, (2005)			Davenport (2002)	Clay(2000)	Arnold(1982)
	Sınıf Prosedürü	İnformal Prosedürü	Derinlemesine Prosedürü	Omzunun üzerinde(OTS)	Çalışan kayıtlar	Başlıksız
Amaç	Okuyucunun cümledeki hatasını tüm metin ve hikaye boyunca etkisini inceler.	Metin, paragraf, cümle düzeyinde hataların kabul edilebilirliğini inceler.	Metin ve okuyucuların ön bilgilerinin okumayı nasıl etkilediğini değerlendirerek, cümle içindeki ve tüm metindeki diğer hatalarla ilgili olarak her okuma hatası hakkında bilgi sağlar.	Okuyucunun bireysel hatalar aracılığıyla anlam oluşturma yollarına odaklanır.	Çocukların, metnin mesajına ulaşmak için bildiklerini nasıl kullandıkları veya başka bir deyişle hangi okuma işlemlerini kullandıkları hakkında daha fazla bilgi edinir.	Okurken kullanılan pozitif ve negatif stratejiler arasındaki dengeyi bulmaktır. Pozitif ve negatif stratejiler bireysel olarak kabul edilebilirlik üzerine kuruludur.
Okuma materyali seçme	Bilinmeyen metin Öğrenci seviyesinin bir seviye üstünde metin Araştırma/öğretmen amacına yönelik	Okuyucunun kendi istediği bir metin	Bilinmeyen metin Öğrenci seviyesinin bir seviye üstünde metin Araştırma/öğretmen amacına yönelik	Okuyucunun kendi istediği bir metin	Sınıf ortamında herhangi bir metin, yeni bir kitap veya daha önce okunmuş bir kitap	Bilinmeyen metin Okuyucunun okuyabilme seviyesinin 9-12 aylık daha üstünde seviyede kitap
Metin uzunluğu	Okuyucunun yaşı ve analize bağlıdır: Okuyucunun	Okuyucunun okuduğu kitap çeşidine göre değişir.	Okuyucunun yaşı ve analize bağlıdır: Okuyucunun ilk 200 kelimedenden sonra	Okuyucunun okuduğu kitap çeşidine göre değişir.	100-200 kelime arası 2-3 küçük kitap	150-300 arası okuyucuyu sıkımayacak uzunlukta kelime

	ilk 200 kelimeden sonra yaptığı hatanın kalitesi değişir.		yaptığı hatanın kalitesi değişir.	Bilgilendirici kitap için 2-4 sayfadır. Bütün kitabın uzunluğuna bağlıdır. Genellikle 5-7 dk süren okumadır.		
Okunacak metin	Hazır	Hazırlanmamış	Hazır	Hazırlanmamış	Hazırlanmamış	Hazır
Yazılmış metin	Hazır & Ya da okuduğu baskıdan takip	Yazılmış metin yok	Hazır & Ya da okuduğu baskıdan takip	Yazılmış metin yok	Yazılmış metin yok	Hata kaydetmek için geçiş
	Ayrıca hataları kaydetmek için & sözsüz eylem		Ayrıca hataları kaydetmek için & sözsüz eylem			
	Okuma metnine benzer.		Okuma metnine benzer.			
Ses kaydı	Oturum sesi kaydedilir.	Oturum kaydedilmez.	Oturum sesi kaydedilir.	Oturum kaydedilmez.	Oturum kaydedilmez.	Oturum sesi kaydedilir.
Kodlama Formu	Sınıf prosedürü kodlama formu	İnformal prosedürü konferans formu	Derinlemesine analiz formu	Ots formu	Çalışan kayıt sayfası	Başlıksız form
Yeniden anlatım oturum	Yeniden anlatım oturumu yönetme	Yeniden anlatım oturumu yönetme	Yeniden anlatım oturumu yönetme	Yeniden anlatım oturumu yönetme	Öğretmen bir anlatma yapmak isteyip istemeyeceğini sorar	Yeniden anlatım değil, öğretmen çoklu sorular yöneltebilir.
Burke görüşme formu	Burke görüşme formu ve tartışma oturumu yer almaz.	Burke görüşme formu öğretmen tartışması oturumu gerçekleşmez	Burke Görüşme formu yönetimi	Burke görüşme formu tartışma oturumu yerine öğretime odaklanır	Burke Görüşme Formu yerine öğrencinin ses kaydı okumasının iyi yönleri için alındıktan sonra hikaye hakkında konuşma yapılır.	Burke görüşme formu ve tartışma oturumu yer almaz.
				Hatayı tartışma		

				Güzel okumayı takdir etme		
Ne analiz edilir?	<p>Cümleler şunlar için kodlanır:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Sözdizimsel kabul edilirlilik *Anlamsal kabul edilirlilik <p>Anlam değişikliği</p> <p>Kod kalıpları anlamın inşaaası ve gramatik ilişkiler...</p> <p>Yer değiştirmelerin grafik benzerliği için kelime kodlama</p> <p>Yer değiştirmelerin ses benzerliği için kelime kodlama</p>	<p>Parça parça cümleler:</p> <p>Mantıklı mı?</p> <p>Mantıklı değil mi?</p>	<p>Kodlu minimum 25 hata için:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Sözdizimsel kabul edilebilir *Semantik kabul edilebilir *Anlam değişikliği *Düzeltilme *Grafik benzerliği *Ses Benzerliği <p>Kod kalıpları anlamın inşaaası ve gramatik ilişkiler...</p> <p>Grafik ve ses benzerliği inşaaası ve dilbilgisi ilişkileri kalıbı için istatistik hesaplama.</p>	<p>Hatalar şunun için kodlanır:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Okuyucunun okuduğu ve metinde yazan. <p>Anlamı değiştiren düzeltme ve düzeltmemeye</p>	<p>Kodlanmış hatalar şunun için analiz edilir:</p> <ul style="list-style-type: none"> M-Metindeki mesaj okuyucunun hatasını etkiler mi? Belki okuyucu yazarın metninden başka anlam çıkarır? S-Cümlenin yapısı hatayı etkiledi mi? V-Baskıdaki görüntü bilgisi hatayı etkiledi mi? 	<p>Kelime yerine kelime yer değiştirmesi şunun için kodlanır:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Grafik benzerliği *Sözdizimsel kabul edilirlilik *Anlamsal kabul edilirlilik <p>Yer değiştirme hatalarını değişiklik diyagramına transfer etmek</p> <p>Hataları kodlama ve negatif pozitif kategoriye bölme.</p>

(Janan,2011)' dan uyarlanmıştır.

Genel olarak, Tablo 2.1’de görülebileceği gibi, iki ana tip hata analizi vardır. Kaydedilmiş ve kaydedilmemiş prosedürler. Kaydedilen okuma hata analizi prosedürü araştırmacı veya öğretmen için uygun olan resmi bir değerlendirmedir, okuyucunun veya öğrencinin okuması hakkında ayrıntılı bilgi geliştirilirken, kaydedilmemiş hata analiz prosedürüyle, öğrencilerin okuma esnasında devam eden başarısını uygun olan biçimlendirici bir değerlendirme sağlar.

Kaydedilen okuma hata analizi prosedürü kapsamında okuma materyalleri araştırmacı ya da öğretmen tarafından seçilirken, kaydedilmemiş hata analizi prosedüründeki materyallerini öğrenciler kendi okumaları için kendileri seçerler. Ses kaydının alındığı prosedürle daha fazla ayrıntı analiz etme fırsatı bulunur. Kaydedilmiş veya kaydedilmemiş olsun, her iki yöntem de yardımcı olacak bir kodlama formu ile desteklenir.

2.1.2.1. Hata Türleri

Goodman (1969) 28 farklı türde hata listelemiş ve Goodman ve diğerleri (1972) kullanımını genişletmek için, her bir hatayla ilgili sorulacak dokuz soru içeren Reading Miscue Inventory (RMI) adlı kısa bir açıklama geliştirmiştir (Hempenstall, 2009).

RMI, diyalekt varyasyonu, tonlama kayması, grafik benzerliği, ses benzerlik, dil bilgisel benzerlik, sözdizimsel kabul edilebilirlik, anlamsal kabul edilebilirlik, anlam metin kelimelerine semantik kabul edilebilirlikle değişiklik ve kendi kendini düzeltme içerir. Hata analizini kullanan diğer araştırmacılar, hata tipleri için farklı isimler bulmuşlardır.

Arnold (1982) sekiz tür hata listelemiştir: yanıt vermeme (reddetme), yer değiştirme, ihmal, yerleştirme, tersine çevirme, kendi kendini düzeltme, tereddüt ve tekrarlama.

Campbell (1993) yedi tür hata bildirmiştir: yer değiştirme, ekleme, ihmal, kendini düzeltme, tekrarlama, tereddüt ve ses çıkarma.

Son zamanlarda, Davenport (2002) sekiz tür hata ortaya koymuştur: ikame, ihmal, kısmi, yerleştirme, regresyonlar, duraklamalar, tekrarlanan hatalar ve karmaşık hatalar.

Aynı derecede öneme sahip olarak Goodman, Watson & Burke, (2005) kısa bir süre önce RMI ‘nın sekiz çeşit hata içeren yeni bir versiyonunu geliştirmiştir: yer değiştirme, ihmal, ekleme, tekrarlama, karmaşık hata, tekrarlanan hatalar, birden fazla hatalar ve diğer ek hatalar.

Tüm bu tür hatalar aşağıdaki Tablo 2.2’de sunulmaktadır.



Tablo 2.2.: Hata Türleri

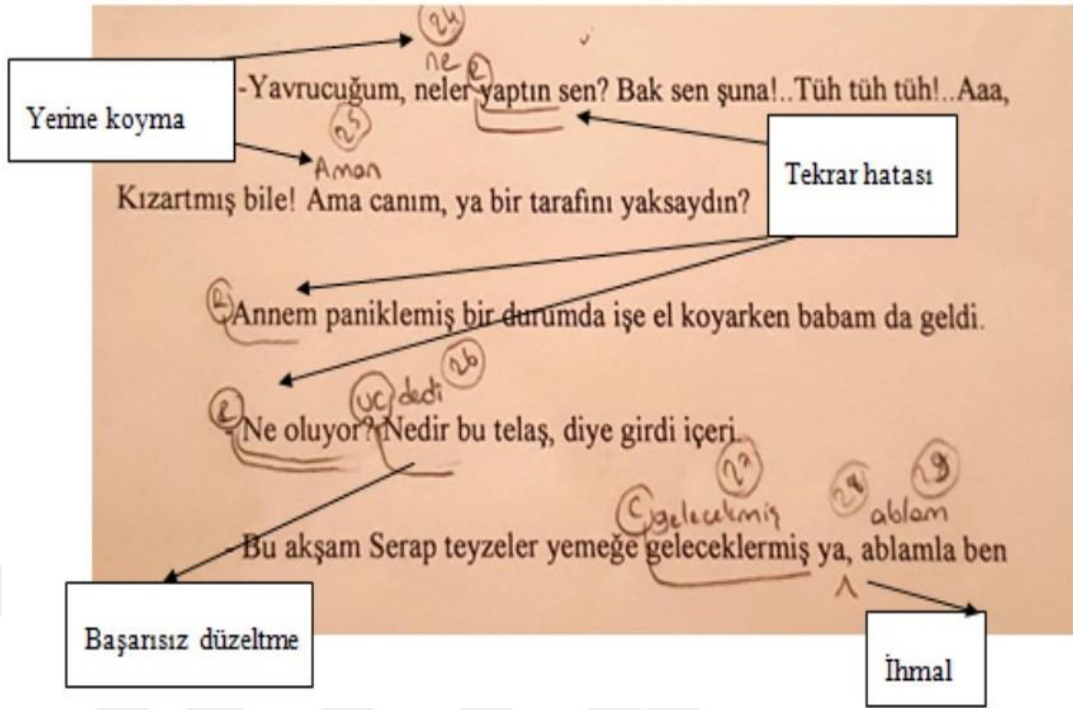
Goodman, Goodman, Watson& Burke, 2005,	Davenport, 2002,	Clay, 2000	Arnold, 1982,	Campbell, 1988 ,
Yerine koyma	Yerine koyma	Yanlış cevap	Cevapsız	Yerine koyma
Metin ögesi	Bir kelime yerine koyma			
Değiştirmeler karmaşık hatalardır. Biçime bağlı olarak şekillenirler	Yüksek kalitede karmaşık hatalar			
	Tersine çevirme			
	Olmayan kelimeler			
	Ağız kullanımı			
	Misarticulations			
	Tonlama kayması			
	Bölünmüş heceler			
İhmaller	İhmaller	Denemeler	İhmaller	Ekleme
	Sözcük			
	Sözcük grubu veya satır			
	Noktalama işaretine uymama			
Ekleme	Kısmi	Kendini düzeltme	İhmaller	İhmaller
Tekrarlar	Ekleme	Ekleme	Ekleme	Kendini düzeltme
Tekrarlar ve hatayı düzeltme				

Tekrarlar ve doğrudan vazgeçme				
Tekrarlar ve başarısız düzeltme				
Tekrarlar ve bir hatadan fazla etkileme				
Karmaşık hata	Regresyonlar	İtiraz	Tersine çevirme	Tekrarlar
	Tekrarlar			
	Doğru kelimedden vazgeçme			
	Başarısız düzeltme girişimi			
	Düzeltilme			
Tekrarlayan hata	Duraklama	Yardıma itiraz	Kendini düzeltme	Tereddüt
Çoklu hatalar	Tekrarlayan hata	Tekrar deneme	Tereddüt	Ses çıkarma
Diğerleri	Karmaşık hatalar	Tekrarlar	Tekrarlar	
Kısmi denemeler				
Kelime olmayan				
değişiklikler				
Lehçe ve diğer				
dil varyasyonları				
Misartikülasyon				
Tonlama kaymaları				
Bölünmüş heceler				
Duraklatmalar				

(Janan, 2011)'dan uyarlanmıştır.

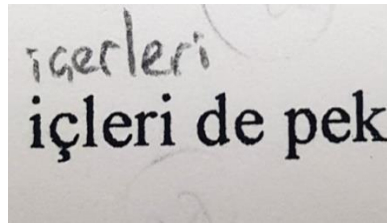
Tablo 2, beş farklı araştırmacının bahsettiği hata türlerini göstermektedir. Birçok hata tür olmasına rağmen, tüm bu araştırmacılar aynı temel hata türlerine odaklanmıştır: yer değiştirme, ekleme, ihmal, kendini düzeltme, tekrarlama ve tereddüt. Tablo 2’de en çok tartışılan hataların yer değiştirme hataları olduğu görülebilir. Farklı araştırmacılar için yer değiştirme hatalarının farklı değerleri vardır; ancak Arnold (1982) ve Campbell (1993) 'e göre, okuyucular sözlü okuma sırasında orijinal formundan farklı bir kelime veya kelime olmayan bir kelime ürettiklerinde yer değiştirme hataları olur.

Ancak, Davenport (2002) ve Goodman, Watson & Burke (2005)’e göre yer değiştirme hataları sadece bir kelime veya kelime olmayan bir Şeyi sağlamakla ilgili değildir, aynı zamanda okuyucular metindeki bir ifade yerine başka bir ifade koyduğunda ve ifadeleri tersine dndğunde de gerçekleşir. Tablo 2 ayrıca bazı araştırmacılar tarafından vurgulanan ancak başkaları tarafından desteklenmeyen bazı hataları göstermektedir. Örneğin Davenport (2002) ve Goodman, Watson & Burke, (2005) lehçe kullanımını, hata düzenlemeleri, tonlama kaymasını, bölünmüş heceleri, karmaşık ve çoklu hataları vurgulamışlardır, ancak bunları Arnold (1982) ve Campbell (1993) nermemektedir. Bu hata tiplerinden birkaçı aşağıdaki Şemada gösterilmiştir.



Şekil 2.4.: Hata Örnekleri

Yer değişikliği (yerine koyma) hatası: Bir kelime, asıl kelimenin yerine geçtiğinde yer değişikliği hatası gerçekleşir. Aşağıdaki örnek, yerine koyma hatası örneğidir.

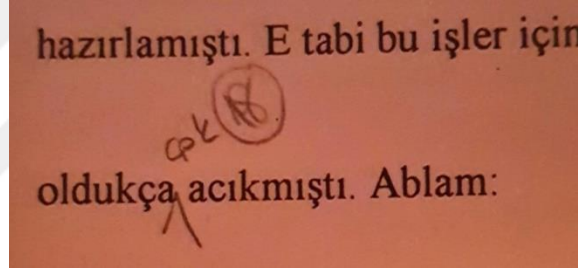


Şekil 2.5.: Yerine Koyma Hatası

Tablo 2.3.: Yerine Koyma Hatası

Cümle	Baskıdaki kelime	Yerine koyma hatası
Köftelerin içleri de pek pişmemişti.	içleri	içerleri

Ekleme hatası: Ekleme hatası, okuyucu metinde olmayan sözcükleri okuduğunda yapılır. Bir sonraki örnek bir ekleme hatası göstermektedir.

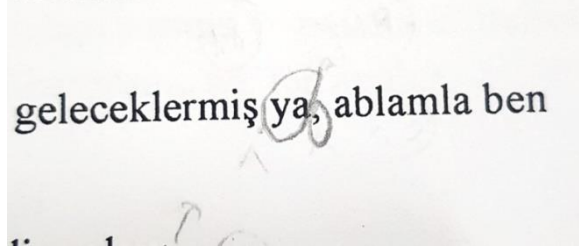


Şekil 2.6.: Ekleme Hatası

Tablo 2.4.: Ekleme Hatası

Cümle	Ekleme Hatası
...oldukça acıkmıştı. Ablam:	Öğrenci oldukça kelimesinden sonra çok kelimesini eklemiştir.

İhmal hatası: Metindeki kelimeleri okumamaya ihmal hatası denir. Bir sonraki örnek bir ihmal hatasını göstermektedir (Aynı zamanda noktalama işareti de atlanmıştır):

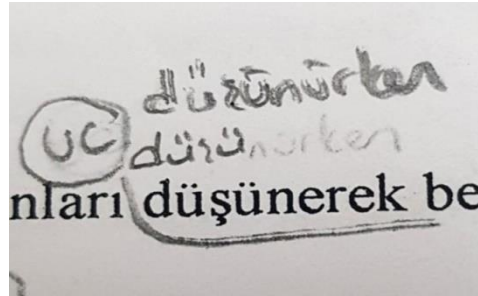


Şekil 2.7.: İhmal Hatası

Tablo 2.5.: İhmal Hatası

Cümle	İhmal Hatası
geleceklermiş ya, ablamla	geleceklermiş ablamla

Düzeltilme hatası: Kelimelerin metindeki orijinal biçimlerine değiştirilmeleri düzeltme hatası olarak bilinir. Aşağıdaki örnekte başarısız olan düzeltme hatası gösterilmektedir.

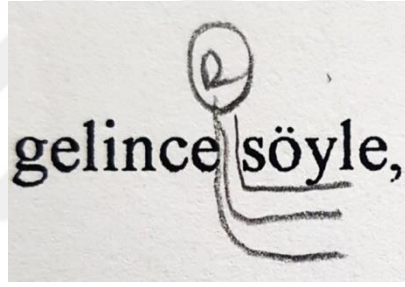


Şekil 2.8.: Düzeltme Hatası

Tablo 2.6.: Düzeltme Hatası

Cümle	Başarısız Düzeltme
Ben bunları düşünerek beklerken...	Öncelikle ‘düşü-’ şeklinde seslendirme yapmasına rağmen, başa dönerek yanlış bir kelime ‘düşünürken’ şeklinde okudu.

Tekrarlama hatası: Okuyucular metindeki kelimeleri veya cümleleri tekrar okur. Devamındaki örnek bir tekrarlama hatası gösterir.

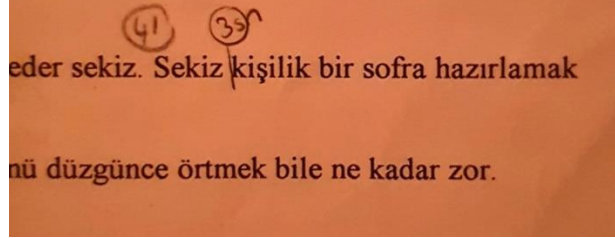


Şekil 2.9.: Tekrarlama Hatası

Tablo 2.7.: Tekrar Hatası

Cümle	Tekrar Hatası
Ablan gelince söyle,	‘Söyle’ kelimesinin altı üç kez çizilip R harfi konarak, öğrencinin kelimeyi okuduktan sonra üç kez daha başa alıp okuduğu not edilmiştir.

Tereddüt hatası: Bazı okuyucular okurken metindeki kelimelerin önünde duraklar. Aşağıdaki örnekte tereddüt eden bir hata gösterilmektedir.



Şekil 2.10.: Tereddüt Hatası

Tablo 2.8.: Tereddüt Hatası

Cümle	Tereddüt Hatası
Sekiz kişilik bir sofru hazırlamak	Sekiz' kelimesini okuduktan sonra 3sn bekleyip okumaya devam ettiği not edilmiş.

Yukarıdaki örneklerden üretilen hataların her birinin okuyucu hakkında okuyucunun belirli bir pozitif veya olumsuz özellikleri bilgisini verdiği ayrıca görülebilir. Örneğin, bir yer değiştirme hatası anlam oluşturmak için okuyucunun güçlü ve zayıf yanları hakkında bilgi sağlarken OR ve ER karşılaştırılabilir. Bu nedenle, yer değiştirme hataları, diğer hatalarla karşılaştırıldığında kritik analiz düzeyi sağlar. Bununla birlikte, diğer hatalar hala okuyucuların güçlü ve zayıf yanlarını gösterebilecektir.

Ekleme ve ihmal hataları, okuyucuyu bir metnin editörü gibi kendi lehçesine çevirme ya da anlamı güçlendirmeyi göstermektedir (Campbell, 1993). Aynı derecede önemli olarak, bu hatalar okuyucunun zayıf yönlerini de gösterebilir. Örneğin ihmal hatası, okuyucunun zaman zaman zorlandığı cümleleri okumak istemeyerek bu

konudaki isteksizliğini belirleyebilir. Ayrıca, kendi kendini düzelten yanlış okuma ile okuyucu anlamdaki hatayı fark ederek döner ve düzeltir ki bu bir anlam oluşturma için okuduğunu gösterebilir (Campbell, 1993; Goodman, Watson ve Burke, 2005).

Diğer hatalarla karşılaştırıldığında yer değiştirme hatası muhtemelen okuyucu hakkında daha fazla bilgi sağlayabilir (Arnold, 1982; Campbell, 1993; Davenport, 2002; Goodman, Watson ve Burke, 2005). Benzer şekilde, yer değiştirme hatalarının okuyucular tarafından en sık üretilmiş hata (% 80) olduğu rapor edilmiştir (Campbell, 1993). Yer değiştirme hataları önemlidir, çünkü bunlar genellikle rastgele tahminler değil, farklı ipuçlarından elde edilmiş hesaplanmış cevaplardır (Barrs, 1974; Arnold, 1982). Bu nedenle dil seviyeleri için kullanımını yansıtır. Buna göre, yer değiştirme hatası üç yönü temel alır:

- a. Yerine konan kelimeler metin kelimelerine benziyor mu? (grafofonik olarak kabul edilebilir)
- b. Yerine konan kelimeler cümleye dilbilgisel olarak uyuyor mu? (sözdizimsel kabul edilebilir)
- c. Değiştirilen kelimeler tüm metnin genelinde anlamlı mı? (anlamsal)

Yukarıdaki üç husus göz önünde bulundurularak bir yer değiştirme hatası, grafofonik, sözdizimsel veya anlamsal olarak kabul edilmeden önce dikkate alınması gereken bazı ölçümler vardır. Grafofonik sistem, okuyucunun metindeki kelimenin grafik ve ses özelliklerinin yer aldığı sistemdir. Grafik özellikleri, kelimenin gerçekte nasıl görüldüğünü veya yazım yahut baskıdaki fiziksel görünümünü ifade eder.

Ses özellikleri, okuyucunun bir kelimedede beklenen seslendirmesine yanıtlarının nasıl olduğunu gösterir (Goodman, Watson ve Burke, 2005). Aşağıdaki örnekler grafiği ve ayrıntılı ses benzerliğini açıklamaktadır.

Tablo 2.9.: Grafonik Benzerlik

Metindeki kelime	Hatadaki kelime	Grafonik Benzerlik
(ER)	(OR)	
kullanan	kullanılan	Evet, (Y)(Yes)-Yüksek derecede görsel/ işitsel benzerlik: İki veya daha fazla kısmı OR' nin ER' nin iki veya daha fazla kısmı gibi aynı yerde görünür (Goodman, Watson & Burke, 2005).
dilin	deli	Kısmen, (P)(Kısmen)- Bir dereceye kadar görsel / işitsel benzerlik: OR'nin bir kısmı ER' nin bir parçası gibi aynı yerde görünür (Goodman, Watson & Burke, 2005).
yapısına	sesinin	Hayır, (N)- Görsel / işitsel benzerlik derecesi yok: OR ve ER arasında grafik benzerliği yok (Goodman, Watson & Burke, 2005).

Sözdizimsel kabul edilebilirlik, okuyucuların kabul edilebilir düzeyde ürettikleri gramer yapılar anlamına gelir Aşağıdaki örnekler sözdizimsel kabul edilebilirliği ayrıntılı olarak açıklamaktadır.

Tablo 2.10.: Yapısal Kabul Edilebilirlik

Metindeki cümle	Hatadaki Cümle	Yapısal kabul edilirlilik
Salata malzemelerini de güzelce yıkarsa kalanını ben gelince yaparım.	Salata malzemelerini de güzelce yıkasın kalanını ben gelince yaparım	Evet (Y) – Hata tam bir cümle içinde ve metnin tamamı içinde sözdizimsel olarak kabul edilebilir (Goodman, Watson & Burke, 2005). Okuyucu ‘yıkarsa’ kelimesi yerine ‘yıkasın’ kelimesini okuyunca, cümle ve metin genelinde kabul edilebilir yapıda bir cümle oluşturmuş.
Sonra ikisi birden gülmeye başladılar.	Sonra ikisi birden gülmeye başlamışlar.	Kısmen(P)- Hata bu cümleden sonra ya da öncesiyle kabul edilebilir olsa da genel metin içerisinde kabul edilemez (Goodman, Watson & Burke, 2005). Okuyucunun yaptığı hatada fiilin zaman çekiminde değişiklik olmuştur. Her ne kadar cümlede kabul edilebilir olsa da metinde –di’ li geçmiş zaman kullanıldığı için yapılan hata yapı olarak metin geneliyle uymamaktadır.
Önce tabakları diz.	Önce tabaklar siz.	Hayır(N)- Hata cümle içinde yapısal olarak kabul edilemez. Okuyucu kelime hatasında yapı kabul edilemeyen yerine koyma yapmıştır.

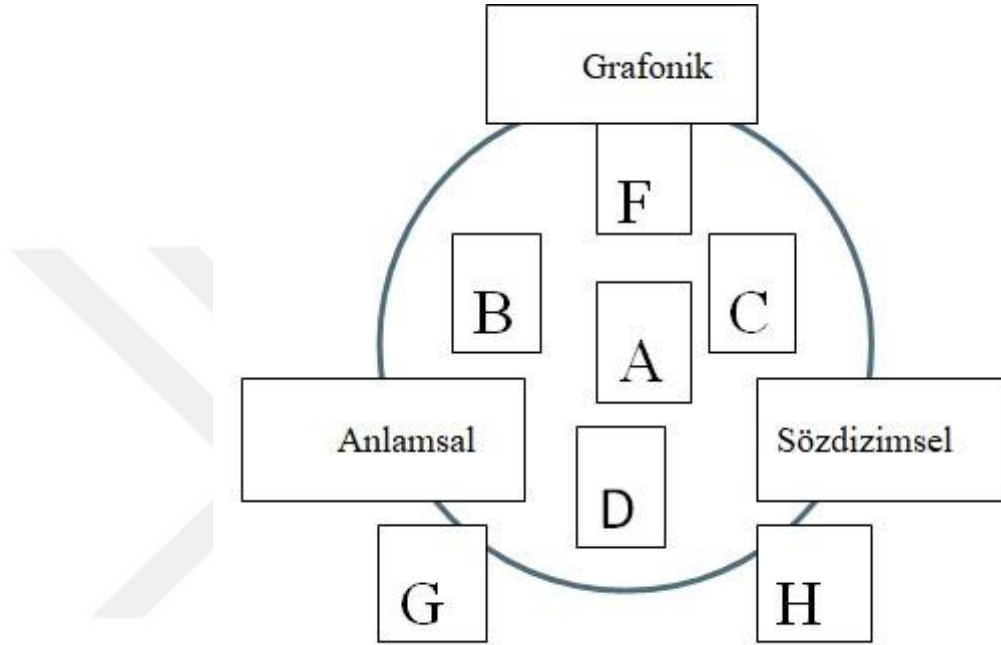
Anlamsal kabul edilebilirlik okuyucunun ürettiği kabul edilebilir başarılı bir yapıya odaklanır. Anlamsal kabul edilebilirlik sözdizimine bağlıdır. Bu nedenle, eğer hata sözdizimsel olarak kabul edilemez ise, anlamsal olarak kabul edilemez olarak kabul edilir, çünkü bir hata anlamsal olarak sözdizimselden daha yüksek kodlanamaz (Goodman, Watson ve Burke, 2005). Devamındaki örnekler semantik kabul edilebilirliği ayrıntılı olarak açıklar.

Tablo 2.11.: Anlamsal Kabul edilebilirlik

Metindeki cümle	Hatadaki Cümle	Anlamsal kabul edilirlilik
Salata malzemelerini de güzelce yıkarsa kalanını ben gelince yaparım.	Salata malzemelerini de güzelce yıkasın kalanını ben gelince yaparım	Evet (Y) – Hata tam bir cümle içinde ve metnin tamamı içinde anlamsal olarak kabul edilebilir (Goodman, Watson & Burke, 2005). Okuyucu ‘yıkarsa’ kelimesi yerine ‘yıkasın’ kelimesini okuyunca, cümle ve metin genelinde kabul edilebilir anlamda bir cümle oluşturmuş.
Sonra ikisi birden gülmeye başladılar.	Sonra ikisi birden gülmeye başlamışlar.	Kısmen(P)- Hata bu cümleden sonra ya da öncesiyle kabul edilebilir olsa da genel metin içerisinde kabul edilemez (Goodman, Watson & Burke, 2005). Okuyucunun yaptığı hatada fiilin zaman çekiminde değişiklik olmuştur. Her ne kadar cümlede kabul edilebilir olsa da metinde –di’ li geçmiş zaman kullanıldığı için yapılan hata anlamsal olarak da metin geneliyle uymamaktadır.
Önce tabakları diz.	Önce tabaklar siz.	Hayır(N)- Hata cümle içinde anlamsal olarak kabul edilemez. Okuyucu kelime hatasında anlamı kabul edilemeyen yerine koyma yapmıştır. Fiili koyması gerekirken cümle sonuna zamir koymuştur.
O da bana yapmam gerekenleri şöyle sıraladı.	O da bana yapması gerekenleri şöyle sıraladı.	Hayır(N)- Hata cümle içinde anlamsal olarak kabul edilemez. Burdaki hatada öğrenci yapısal olarak kabul edilebilen kelime getirirse de bu metnin anlamına uymaz.

Arnold (1982) okuyucunun tüm kayıtlı işaretleme sistemlerini, kayıtlı tüm yer değiştirmeleri, venn grafiğindeki örtüşen kümelerini gösteren kullanışlı basit bir

diyagram geliştirdi. Arnold (1982)' a göre en iyi yer değişikliği,  bölgede de dil sistemlerinin kullanıldığı A ve okuyucuların işaretleme sistemlerinin nden ikisini kullandığı B, C ve D alanlarıdır. F, G ve H alanı için okuyucular sadece bir ipucu kullanırlar. Ve bazen Venn diyagramının dışında kalan yer değiştirmeler vardır ki  işaret sisteminin hiçbiri kullanılmaz.



Şekil 2.11.: Yerine Koyma Diyagramı

(Arnold, 1982)'den uyarlanmıştır.

2.2. Okuma Hataları /Goodman Taksonomisi

Goodman Okuma Modeli, hatanın yazılan metnin anlamını değiştirme, bozma veya geliştirme derecesini analiz ederek geliştirilmiştir. Araştırması temelinde, Goodman, her okuyucusunda tespit ettiği hata anlama fenomenini değerlendirmek, kategorize etmek ve açıklamak için Goodman Okuma Hataları Taksonomisi adlı bir dizi soru geliştirmiştir.

Taksonomide ele alınan bazı sorular:

- Hatalar anlamsal ve sözdizimsel olarak kabul edilebilir cümlelerle sonuçlanır mı?
- Hatalar gramer dönüşümlerine neden olur mu?
- Hatalar, metin öğelerinin gramer işlevini ne dereceye kadar koruyor?
- Hatalar, metin öğeleriyle yapılan anlamsal ilişkiyi ne derece koruyor?
- Hatalar, metin maddelerine grafik ve fonolojik benzerliği ne derece koruyor?
- Okuyucular hangi yönlerden kendi kendini düzeltme ve öngörme gibi durumları kullanıyor?

2.2.1.Hata Analiz Prosedürleri

Hata analizi prosedürleri, Goodman tarafından 1973'te ortaya konmasının ardından hızla geliştirilerek Eğitimciler ve araştırmacılar için üç seçenek haline getirilmiştir: Sınıf Prosedürü, Gayrı Resmi Prosedür ve Derinlik Prosedürü (Goodman, Watson ve Burke, 2005).

Sınıf Prosedürü daha az zaman alır ve elde edilen bilgiler Derinlemesine Prosedüründe elde edilenden biraz daha geneldir. Sınıf Prosedürü, tüm hataları bir cümle içinde aynı anda değerlendirir. Sınıf öğretmenleri ve okuma uzmanlarının belirli strateji dersleri içeren öğretim programları planlamaları için bilgi sağlar.

Gayrı Resmi Prosedür: Hata analizinde uzmanlaşan öğretmenler, bir okuyucuyu ne zaman dinlerse, Gayrı Resmi Prosedürü kullanarak kendilerini sezgisel olarak içinde bulurlar.

En karmaşık ve zaman alan seçenek olan Derinlemesine Prosedür, okuma süreci hakkında en fazla miktarda bilgi sağlar. Bu prosedür, öğretmenlerin / araştırmacıların, okuyucuların örnekleme, öngörme, çıkarım, düzeltme ve bütünleştirme stratejilerini nasıl kullandıklarını gözlemlemelerine olanak tanır; çünkü her bir hata, cümle içinde ancak diğer hatalarla ilişkili olarak ayrı ayrı analiz edilir (Goodman, 2005).

Öğrencilerin güçlü yanlarına dayanarak, öğretmenler okuma sürecindeki düşüncelerini yeniden değerlendirebilirler. Ve bunlar göz önüne alınarak öğrenciler için yeni planlar geliştirebilirler.

Tüm hata analizlerde prosedürler nispeten tekdüzedir:

1-Öğrenci için uygun bir seçim yapılır. Bu, öğrenci için biraz zor olan bir hikaye ya da başka bir okuma seçimidir. Hikayenin tamamını okur, bu nedenle tek bir oturuşta görmekten daha uzun olmamalıdır. 25 veya daha fazla hata yapmak için yeterince uzun olması gerekir (araştırma çalışmaları durumunda 50 veya daha fazla). Bir tane seçimin, uygun olanı bulmak için denenmesi gerekebilir. Seçim, öyküler veya makalelerin sağladığı anlam sürekliliğine sahip olmalıdır.

2. Malzeme kayıt için hazırlanmıştır. Öğrenci doğrudan kitaptan okur. Öğretmen veya araştırmacının, öykü satırlarını aynen kitaptaki gibi koruyarak öykünün yer aldığı bir çalışma sayfasına sahip olması gerekir. Çalışma sayfasındaki her satır, hikayenin sayfası ve satırıyla numaralandırılmıştır, böylece hata ipuçları oluştukları yere göre tanımlanabilir.

3. Okuyucunun hikayeyi okuması istenir. Okumasında puan ya da not almayacağı vurgulanır ve okuduktan sonra hikayeyi yeniden anlatması isteneceği söylenir. Ayrıca okurken hiçbir yardımın verilmeyeceği belirtilir. Elinden gelenin en iyisini yapmaya teşvik edilir. Okuma süresince öğretmen ya da araştırmacı kendi yazı tipinde işaretleyerek izler. Olduğu gibi kaydedilmesi gereken her şey için çok fazla şey olur, bu nedenle yeniden anlatma dahil tüm okumalar ses kayıt cihazına kaydedilir. Daha sonra kayıt, çalışma sayfasındaki hataların eksiksiz işaretlenmesi için tekrar oynatılır.

4. Okuduktan sonra, öğrenciden kesintisiz olarak hikayeyi yeniden anlatması istenir. Yardım edilmeyen anlatımın ardından, okuyucuya, anlatımından çıkarılan açık uçlu sorulardan sorulur. Bu sorular, okuyucunun kendisinin bildirmediği hiç bir özel bilgiyi kullanmaz. Okuyucunun hatalı anlamaları sorgulamada korunur.

5. Hatalar kullanılan analitik prosedüre göre kodlanır.

("Taksonomi," Okuma Hata Envanteri veya diğer).

6. Hata analiz sürecinde derinlemesine bilgiler elde etmek istendiğinden, okuyucunun anlam için yetersiz endişe göstermesi durumunda, öğretmen bu kaygının oluşturulmasına dikkat eder. Öğretmen eldeleri ve okuyucunun sorunla başa çıkmasına yardımcı olacak strateji derslerini bu şekilde tanımlayabilir. Öğrenci 'dağ' – 'bağ' kelimelerini karıştırıp okuduğunda öğretmen, okuyucunun bu tip bir hatayı ne zaman yaptığını saptamak için anlam ve programlama yapısını kullanmasına yardımcı olacak bir ders tasarlayabilir. Okuyucu hatalarını düzeltmeye yardımcı olacak ve bu tür hatalı kullanımlar, okuyucu daha iyi tahminlerde buldukça ortadan kalkmaya başlayacaktır.

Kenneth Goodman (1973), verilerin toplandığı ve analiz edildiği altı aşamalı bir süreci ana hatlarıyla açıklamıştır:

1. Öğrenci için uygun bir okuma seçimi.
2. Kayıt için ses kayıt cihazı hazırlanması.
3. Ses kaydı verilerinin, öğrencinin kesintisiz olarak okumasından sonra hatalarını hikayenin bir kopyasında işaretlenmesi.
4. Ses kaydı ile okuyucunun hikayeyi kesintisiz bir şekilde yeniden anlatımı, açık uçlu sorularla anlatımında fark etmeden atladığı ama aslında anladığı kısımları ortaya çıkarması

5.Cevapları sorulan sorulara göre kodlama.

6. Hata ile ortaya çıkan okuyucu strateji kalıplarını inceleme

Bu adımlar ile Eğitim ortamı gerektirdiği şekilde yeniden düzenlenecektir.

Okuyucu başlığının sütununda, okuyucunun değiştirildiği öğe listelenir ve şu sorulara cevap aranır:

1. Grafik Benzerliği: İki kelime birbirine ne kadar benziyor?

2.Seslendirme Benzerliği: İki kelime ne kadar kulağa aynı geliyor?

3.Gramatik İşlev: Okurcunun kelimenin gramer işlevi, metin kelimesinin gramer işlevi ile aynı mı?

4.Syntactic Kabul Edilebilirlik: Hataları içeren kelime sözdizimsel (dilbilgisi) kabul edilebilir mi?

5.Semantik Kabul Edilebilirlik: Hataları içeren kelime anlamsal olarak (anlam) kabul edilebilir mi?

6. Anlam Değişimi: Cümle dahil anlamında bir değişiklik var mı?

7.Düzeltilme ve Anlamsal Kabul Edilebilirlik: Okuyucunun yaptığı düzeltmeler cümleyi anlamsal olarak kabul edilebilir kılıyor mu?

Okuyucu Profil Formu (EK:9)

1. Envanterin 1 ve 2 numaralı soruları, okuyucunun fonik stratejileri kullanmasıyla ilgilidir.

Okuyucu ne kadar fonik strateji kullandı? Okuyucu, harf şekillerinden (grafikler) veya harflerle ilgili seslerden fazla faydalanıyor mu?

2. Okuyucu, kelime değişikliği hatası yaptığında, metin ögesinin gramer işlevini koruyor mu?

3. Okuyucu, sözdizimsel olarak kabul edilebilir kelimeler üretmede ne kadar başarılı?

4.Anlamsal olarak kabul edilebilir kelimeler üretmede okuyucu ne kadar başarılı olmuştur?

5. Son iki cevap arasında ne gibi bir ilişki vardır? Okuyucunun hatalarının metnin anlamı üzerinde nasıl bir etkisi oldu?

6. Okuyucu hangi durumlarda düzeltmeye meyillidir?

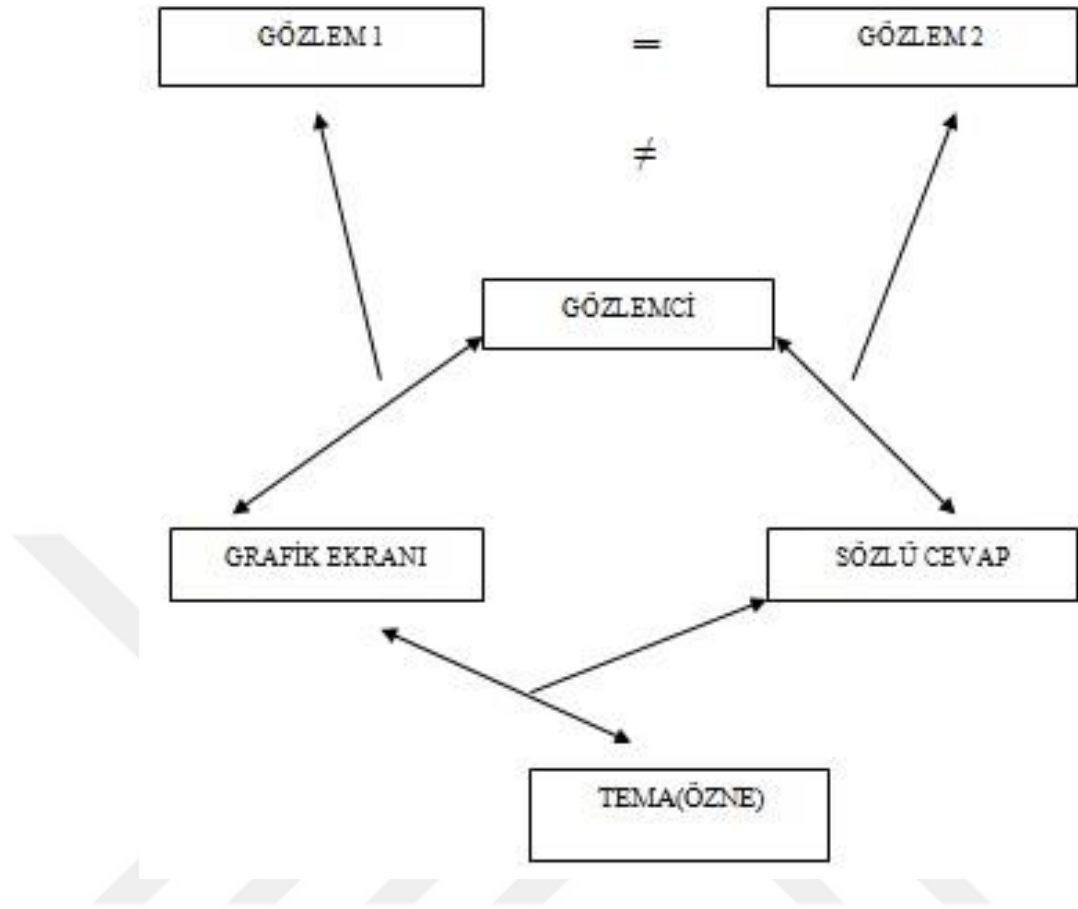
7. Bu okuma örneğini inceledikten ve değerlendirdikten sonra, bu kişinin okumasına ilişkin genel değerlendirmeniz nedir?

8. Bu öğrencinin ihtiyacı olacağı hangi özel okuma stratejisini düşünüyorsunuz?

Son soru, öğrencilere daha önce belirtilen yedi araştırma basamağının ötesine bir atlama getirir. Bu sekizinci adım, hem öğrencinin okuma sürecinin nasıl işlediğine dair genel bilgisini hem de belirli okuyucuların ihtiyaçlarını yansıtan okuma stratejisi derslerini seçmeye ve geliştirmeye başlamayı içerir.

Okuyucunun, okunanların anlam ifade edip etmediğini sorma konusunda sürekli olarak sormasını öğreterek okuyucu düzeltmelerini teşvik etmeye başlarlar.

Hata araştırması, gözlem sürecinde meydana gelen şeyin, gözlemcinin okuyucunun sözlü olarak ürettiği ile karşılaştırmasının olduğu fikrini kullanır. Hatalı cevap, beklenen cevaptan farklı bir sözlü okuma yanıtı olarak tanımlanmaktadır (K. Goodman, 1965).



Şekil 2.12.: Gözlem Süreci

William D. Page (Clinical Uses of Miscue Research, Goodman, Kenneth S., Ed. Miscue Analysis: Applications to Reading Instruction.)’dan uyarlanmıştır.

2.3.İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde; hata analizi araştırmaları ile ilgili yurt dışında çok sayıda çalışma olmasına rağmen, yurt içinde sayılı yanlış analizi çalışmasının yapıldığı, okuma sürecini detaylı inceleyen Goodman taksonomisi kullanılarak hata analizi çalışmasının yapılmadığı görülmüştür.

Goodman (1970), okuma problemleri yaşayan ‘Billy’ isimli bir öğrenci ile yapılan çalışmada öğrencinin tüm ikame hatalarında % 73’ü metne benzerlik olduğu

sonucunu bulmuştur. RMI çalışmasıyla Billy' nin okuma stratejilerinde değişiklikler yapması sağlanarak anlamında ciddi kayıplara neden olan hatalara rağmen çoğu zaman dilbilgisel olarak kabul edilebilir olan cümlelerle sonuçlanmıştır. Çalışmada öğretmeni, Billy' nin anlam üzerine odaklanmasına yardımcı olmaya devam ederek kendisine okuduklarının mantıklı olup olmadığını sormaya cesaretlendirmiştir. Öğretmeni Billy' nin okumayı sevdiği türleri keşfetmiş ve ilgilendiği kitapları ve dergileri bularak yeni alanlara olan ilgisini artıracak deneyimler de sunmuştur. Çalışmanın sonunda öğrencinin okuma stratejilerini geliştirecek strateji dersleri ortaya konmuştur.

Goodman (1976), 1966'dan 1972' ye kadar yedi yıl boyunca takip edilen altı küçük çocuğun okumalarına dayanan gelişimsel bulgulara değinmiştir. Goodman, çocukların okuma ilerledikçe, sözdizimsel olarak kabul edilebilir hatalar üretme eğilimlerinin de arttığını belirtmiştir. Grafonik sistemin yalnızca semantik ve sözdizimsel ipuçlarının kullanılmadığı durumlarda kullanıldığını ve daha az vasıflı okuyucuların zamanının çoğunun metnin kodunu çözmek için görsel ve ses özelliklerine dayanarak harcadığını varsaymıştır.

Kintsch ve Kozminski (1977) ve Sinatra (1990), Singer, Harkness ve Stewart, (1997) tarafından yapılan çalışmalar, anlama başarısının metin güçlüğünden ve metinlerin uzunluğundan etkilendiği sonuçlarını ortaya koymuştur. Özellikle bilgi verici metinlerin içerdiği bilgilerin daha soyut ve karmaşık bir yapı oluşturması ve buna ek olarak bilgi verici metin yapılarının farklılık göstermesi dinleyicilerin ve okuyucuların, öyküleyici metinlerle karşılaştırıldığında bilgi verici metinleri okuma ve dinlemede daha fazla zorlandıklarını göstermiştir.

Jenkins ve Larson (1979), sesli okuma hatalarını düzeltmede kullanılan beş tekniği (Kelime sağlama tekniği, cümle tekrarı tekniği, metin sonunda inceleme tekniği, kelimeyi anlama tekniği ve kelime tekrar tekniği) karşılaştırmışlardır. Araştırma 13, 14 yaşlarında öğrenme güçlüğü yaşayan 5 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Genel olarak öğrencilerin sesli okuma hataları; atlamalar yapma, kelimenin yerine başka bir kelime koyma, yanlış telaffuz etme, kendi kendini düzeltmede başarısız olma ve duraklamalar yapma olarak belirlenmiştir. Sesli okuma hatalarını düzeltme tekniklerinin

karşılaştırılması sonucunda, kelime tekrar tekniğinin diğer tekniklerden daha üstün olduğu görülmüştür.

Eripek (1980), okuma yetersizliği olan bir öğrencinin okumasını düzeltmeyle ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırma, 4. sınıf öğrencilerinden seçilen bir öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu öğrenciye haftada 2 saat olmak üzere toplam 3 hafta özel eğitim verilmiştir. Öğretim, sınıf seviyesine uygun Türkçe ders kitabından seçilen metinlerle bireysel olarak sunulmuştur. Araştırmada öğrenciye seçilen okuma parçaları okutturulmuş, öğrencinin okuması teybe kaydedilmiş, teyp kaydı öğrenciye dinlettirilmiştir, öğretim sırasında öğrencinin yaptığı her bir okuma hatası düzeltilmiştir. Ayrıca iyi bir okuma için dikkat edilmesi gereken kurallar hakkında öğrenciye bilgi verilmiştir. 3 hafta süren bir öğretim sonucunda öğrencinin araştırmaya başlamadan önceki okuma düzeyi ile araştırma sonrası okuma düzeyi karşılaştırılmış ve öğrencinin endişe düzeyinde olan okumasının bağımsız düzeye ulaştığı görülmüştür.

Yeni Zelanda'da üçüncü sınıfa devam eden 120 çocukla yapılan bir araştırmada Clay (1982), yetenekli okuyucuların daha az yetenekli akranlarından daha büyük bir ölçüde kavrayıp kavramadığını araştırdı. Çocukların beş seviyeli metni okumasından elde edilen verilere göre, yapılan okuma hatalarının sayısına göre öğrenciler üç gruba (düşük, ortalama ve yüksek okuma doğruluğu) yerleştirildi. Yüksek okuma doğruluğu grubundaki öğrenciler, ortalama olarak hatalarının % 54'ünde anlam oluşturma gösteren düşük okuyucu grubuna kıyasla, metni ortalama% 80 oranında koruyan hatalar yapmışlardır. Yetkin okurlar, tanıdık metinlerle karşılaştıklarında anlamsal işaret sistemine az yetkin okuyuculara göre daha fazla güveniyorlardı. Bu araştırma okuyucuların, tanıdık olmadıkları kelimelerle karşılaştıklarında sözdizimsel sistemi grafonik sistemden daha fazla kullandıklarını göstermektedir. Bu kanıtlara dayanarak, sözdizimsel ipuçlarına güvenmenin okuma yeteneği ile arttığı varsayılabilir.

Rosenberg (1986), 12 ila 14 yaşlarında öğrenme güçlüğü çeken 4 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada sesli okuma hatalarını düzeltmede kullanılan kelime sağlama, kelime tekrar ve fonetik tekrar tekniklerini karşılaştırmıştır. Araştırmada öğrencilerin sesli okuma hataları; atlama hatası, kelimenin yerine bir başka kelime koyma, yanlış telaffuz ve duraklama olarak belirlenmiştir. Araştırmada her bir

öğrenciye günlük 150 ila 200 kelimededen oluşan metinler okutulmuştur. Araştırmanın sonunda sesli okuma hatalarını düzeltmede kelime tekrar tekniğinin, kelime sağlama ve fonetik tekrar tekniğinden daha üstün olduğu ortaya çıkmıştır.

Long (1986) yaptığı araştırmayla, ‘Hata analizi’ nin, karmaşık ve zaman alıcı olmasına rağmen, okuyucu ve işaretleme sistemleri üzerindeki kontrolleri hakkında kapsamlı bir tablo sağladığı sonucuna varmıştır.

Singh ve Singh (1988), “Tekrarlı Düzeltme ve Ses Analizi Vasıtasıyla Sesli Okuma Becerilerinin Artırılması” konulu araştırmalarında, orta seviyede zihinsel geriliği olan 3 çocuğun sesli okumada yaptıkları hataları gidermede tekrarlı düzeltme ve ses analiz işlemlerini karşılaştırmışlardır. İlk aşamada bir öğrenciye 100 kelimededen oluşan bir hikâye kitabı okutulmuştur. Tekrarlı düzeltmede araştırmacı, öğrenciye, okurken hata yaptığında kendisinin ona yardım edeceğini, kelimeyi düzelteceğini, düzeltilmiş kelimeyi 5 kere tekrar etmesini ve sonra cümleyi tekrar okumasını söylemiştir. Ses analizi işlemlerinde ise araştırmacı öğrenciden hata yaptığı kelimenin fonetik öğelerini seslendirmesini istemiştir. Araştırma sonunda her iki tekniğin de sesli okuma becerilerini artırdığı, ancak ses analiz işlemlerinin biraz daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Knupp (1988), 4 ve 6. sınıf öğrencilerinden seçilen 8 öğrenci üzerinde tekrarlı okumaların, okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmacı tarafından seçilen öğrenciler kendi sınıf seviyelerinden daha aşağı sınıf seviyesinde okumaya sahip öğrencilerdir. Knupp, bu öğrencilere haftada 4 gün olmak üzere 13 hafta tekrarlı okuma yöntemiyle öğretim sunmuştur. Öğrencilere uygulanan ön testte öğrencilerin anlamını bildikleri kelime sayısı 69 iken, son testte bu oran 91 kelimeye çıkmıştır. 8 öğrenciden beş tanesinin okuma hatalarında %50 azalma olduğu, altı öğrencinin ise okuduğunu anlama düzeylerinde %17 artış olduğu gözlenmiştir.

Spaai ve diğerleri (1991), okuma hatalarını düzeltmede kelime sağlama tekniğinin ve fonetik tekniğin etkilerini incelemiştir. Araştırma ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinden 60 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Çalışma 9 ay devam etmiştir. Öğrencilerin okuma hatalarının sayısı ön test ve son test ile karşılaştırılmıştır. Bu

karşılaştırma sonucunda her iki tekniğin de okuma hatalarını gidermede birbirine karşı bir üstünlüğünün olmadığı ortaya çıkmıştır.

Simons (1992), yaptığı çalışmada tekrarlı okumaların okuma hatalarını düzeltmedeki etkisini araştırmıştır. Araştırma, ilköğretim 1. sınıftan seçilen altı öğrenci üzerinde yapılmıştır. Çalışma 6 ay devam etmiştir. Öğrenciler üçer kişilik iki gruba ayrılmıştır. Bir öğrenci hikâyeyi okurken, diğer iki öğrencinin takip etmesi sağlanmıştır. Sonra üç öğrenci de hikâyeyi birlikte okumuşlar ve kısa kelimeleri tanıma faaliyetlerinde bulunmuşlardır. Hikâyeler, öğretmen ve öğrencilerle birkaç kere tekrarlanarak okunmuştur. Çalışmaların sonunda kelime bilgisi testi yapılmıştır. Öğretmen, okuma sırasında öğrencinin yaptığı hatalı okumaları düzeltmemiş, eğer kelime öğrencinin bilmediği bir kelime ise o kelimeyi okuyarak öğrenciye yardım etmiştir. Araştırma sonunda, ekleme ve atlama yanlışları %1 iken, kelimenin yerine bir başkasını koyma yanlışının %1'den daha az olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okumalarında gelişme olduğu tespit edilmiştir.

Barbetta ve Heward (1993), yaptıkları araştırmada sesli okuma hatalarını düzeltmede kelime sağlama ile fonetik tekniğin etkilerini karşılaştırmışlardır. Çalışma özel eğitim sınıflarından seçilen yaşları 8 ila 9 arasında olan 5 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu öğrencilere bireysel olarak, tedavi edici okuma dersleri verilmiştir. Bütün öğrenciler benzer hikâyeleri okumuşlardır. Öğrencilerin bilmediği 14 kelimedenden oluşan kelime kartları oluşturulmuş, haftada 5 oturum olmak üzere toplam 10 oturum yapılmıştır. Her oturumda 14 kelimedenden oluşan bu kelime kartları öğrencilere sunulmuştur. Çalışmada dönüşümlü olarak kelime sağlama tekniği ile fonetik teknik kullanılmıştır. Araştırma sonunda okuma hatalarını düzeltmede kelime sağlama tekniğinin (%54), fonetik teknikten (%38) daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Acat (1996), ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleriyle okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Seçilen 4. sınıflardan 300 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin sesli okumaları kasete alınmış, bunlar daha sonra dinlenerek öğrencilerin sesli okuma hataları belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar ile okuma güçlüklerinin karşılaştırılması

neticesinde anlamlı bir farklılık olduğu ve okuma hatalarının, öğrencilerin okuduğunu anlamasını olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Au (1997), sesli okuma hatalarının düzeltilmesiyle ilgili ilköğretim 2. Sınıftan 15 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, okuma hatalarını düzeltmede iyi okuyucular ile okuması zayıf olan okuyucular arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Okuma hatalarını düzeltmede iyi okuyucuların, okuması zayıf olanlardan daha fazla okuma hatasını düzelttikleri görülmüştür.

Emmanuelle (1997) “Yanlış Analizi Envanteri’nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesinde Kullanımı” isimli çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin okumalarındaki gelişimin değerlendirilmesinde öğretmenlerin Yanlış Analizi Envanteri’ni nasıl kullanacaklarını belirlemeyi amaçlamıştır.

Heubusch ve Lloyd (1998), yaptıkları çalışmada sesli okuma esnasında yapılan okuma hatalarının düzeltilmesinin, kelime tanıma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Daha önce yapılmış 24 çalışmayı incelemişler ve düzeltmelerin, öğrencilerin kelimeleri doğru bir şekilde okumalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Martens (1998)’ in üçüncü sınıf öğrencisi olan *Michael* ile yaptığı bir vaka çalışmasında, Michael, ses kayıtlarını kullanarak yaptığı yüksek veya düşük seviye türden hataları tanımış; Retrospektif hata analizi ile Michael kendi okuyuculuğu ile ilgili fikir sahibi olmuştur. Araştırma süresince kendi güçlerini görmek, üzerine inşa etmek ve anlamlı bir metin oluşturmak amacıyla stratejileri esnek bir şekilde kullanma amacını taşımıştır. Michael okumayı ve kendini okuyucu olarak yeniden değerlendirmiş, bir sorgulama yaparak, sorular sorarak ve cevaplar arayarak okuması için kontrolü ele alıp sorumluluğu üstlenmiş ve daha güçlendirilmiş bir okuyucu haline gelmişti. Tüm hatalar çözümlenemese de, okuma zekâsının sorumluluğunun ve devamının anlam oluşturmaya odaklanması, çalışmada yetkin bir okuyucu olma yönünde atılmış bir adım oluşturmuştur.

Yılmaz (2000), yaptığı çalışmada okuma hatalarının okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Araştırma, İstanbul’da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda

1999-2000 öğretim yılında öğrenim gören 4. Sınıf öğrencilerinden seçilen 30 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmasında öğrenci hataları şu şekilde sınıflanmıştır. 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma yaparken en sık yaptıkları okuma hataları; yanlış okuma hatası (%22.6), atlama hatası (%8.82) ve tekrar düzeltme hatası (%8.41), tekrar hatası (%52.36)'dır. Araştırma sonucunda sesli okuma hatalarının, okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Cinsiyete göre sesli okuma hataları ile okuduğunu anlama arasında manidar bir farklılığa rastlanmamıştır.

Danielsson (2001), “Okumaya Başlayanların Farklı Dil Seviyelerindeki Duyarlılığı: Söz Dizimi ve Anlam Üzerinde Yapılan Hatalar ve Düzeltmesi” isimli çalışmada sesli okumada farklı dil seviyelerinin rolünü incelemiştir. Okumaya yeni başlayan 30 öğrencinin okuma hataları ve okuma hatalarının düzeltilmesi kaydedilerek analiz edilmiştir. Analiz sonunda kabul edilebilir hatalardan çok kabul edilemeyen hataların çoğunlukta olduğu görülmüştür. Bağımsız dil seviyesinin, yapılan okuma hatalarını etkilediği ortaya çıkmıştır.

Bayındır (2003) çalışmasında öğrencilerin sesli okuma hatalarını belirlemiştir. Çalışma, 1, 2, ve 3. sınıflardan 37 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Çalışma sonunda 1. Sınıf öğrencilerinin en çok heceleme, atlama ve tekrar hatası yaptığı, 2. sınıf öğrencilerinin en çok tekrar, heceleme ve yanlış okuma hatası yaptıkları, 3. sınıf öğrencilerinin ise en çok tekrar, atlama ve yanlış okuma yaptığı gözlenmiştir.

Goodman, Flurkey ve Paulson (2003) çalışmalarında, okuma sürecini okuyucunun göz hareketlerinin dokümantasyonunda bildirildiği şekilde incelemişler ve okumada yapıcı süreçler üzerine güçlü bir pencere sağlamak için (EMMA) göz izleme hareketini hata analiz ile birleştirmişlerdir. Okuyucunun, metni anlamlandırmak için gerekli ve verimli olanı yaptığını, bir metindeki her harfe veya kelimeye bakmaktan çok okuma sürecinin doğal unsurları olarak sözdizimsel ve anlamsal bağlam ve tahmin kullandıklarını, yanlış anlamlanmadığı sürece bir kelimeye bakacakları kadar görsel olarak inceleme eğiliminde olduğunu bulmuşlardır. Okuyucuların, metinleri anlamlandırmak için çeşitli okuma stratejileri kullanırken sözdizimsel, anlamsal ve grafonik bilgilerini esnek bir şekilde kullandıklarını tespit etmişler, çalışmaları

sonunda, analiz ve araştırma bulgularına dayanarak öğretim stratejileri için bazı öneriler sunmuşlardır.

Cunningham ve arkadaşlarının (2005) çalışmasında araştırmacılar, zorluk seviyesi yüksek metinler için metnin sözdizimsel taleplerinin de artabileceğini tespit etmişlerdir. Bu, çocuklar özellikle aynı anda diğer dil işaretleme sistemlerini kullandıkları için okuduklarının dil kurallarına uyup uymadığını izlemelerini zorlaştırabileceğini ortaya koymuştur. Çocukların daha zor bir metni okurken grafiksel ve fonolojik olarak daha büyük bir yüzdesine benzer hatalar yapacağı hipotezi kısmen desteklenmiştir.

Yıldız (2008) ise beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metni anlama düzeylerinin, bilgi verici metni anlama düzeylerinden oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine, Sidekli ve Buluç' un (2006) beşinci sınıf ve Temizyürek'in(2008) sekizinci sınıf düzeyinde gerçekleştirdiği araştırmalarda ise öğrencilerin okudukları öyküleyici metinleri bilgi verici metinlerden daha iyi anladıkları belirlenmiştir. Görüldüğü üzere farklı sınıf düzeylerindeki araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar, öyküleyici metinlerin bilgi verici metinlerden daha iyi anlaşıldığı yönündedir. Bilgi verici metinlerin yapılarındaki çeşitliliğin yanı sıra bu tür metinlerin sahip olduğu kavramsal yoğunluk (Crowe, 2007; Singer, Harkness ve Stewart, 1997) ve öyküleyici metinlere nazaran tanıdık kavramların az olması; dinleyicilerin ve okuyucuların, öyküleyici metinlerle karşılaştırıldığında bilgi verici metinleri dinlemede ve okumada daha fazla zorlanmalarının nedeni olarak gösterilebilir. Ayrıca bu tür metinlerde yer alan özel terimler veya teknik kelimeler ve okuyucuların bunlarla ilgili ön bilgi eksikliği, çözümleme veya anlam kurma problemi yaşanmasına neden olmaktadır (Armbruster ve Nagy, 1992; Bryant, Ugel, Thompson ve Hamff, 1999).

Albertini ve Mayer'in (2009) çalışmasında, işitme engelli üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama güçlüğüne böyle bir analizin tanımlanmasında yardımcı olup olmayacağını belirlemek istenmiştir. Üniversite çağındaki işitme engelli 10 okuyucunun hatalarını ve diğer kavrama ile ilgili görevlerin sonuçlarını analiz ettikten sonra, temel sınıf okul düzeyinde geçişlerin anlaşılmasının, bu metinlerdeki anahtar kelimeleri ve cümleleri tanıma ve anlama yeteneğine bağlı olduğu sonucuna

varmışlardır. Ayrıca bu prosedürlerin, her okuyucunun okuma becerileri ve stratejileri hakkında daha etkili müdahaleler tasarlamada etkileri olan yararlı bilgiler sağladığı sonucuna varmışlardır.

Beatty ve Care (2009)'da yaptıkları çalışmada, 5 ila 8 yaş arasındaki 1 ve 2.sınıfa devam eden 100 öğrencinin okumaları sırasında üç dil işaretleme sistemi kullanımlarını araştırmaktadır. Sözlü okuma stratejilerini analiz etmek için hatalar (hatalar) kodlanmıştır. Hataların analizi, ortalama ve ortalamanın üstünde okuyucuların, okumalarına ortalamadan daha düşük okuyuculardan daha sık yardımcı olmak için metnin görsel ve ses özelliklerini kullandığını ortaya koymuştur.

Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski (2010) tarafından ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerinin karşılaştırıldığı araştırmada, katılımcıların anlama düzeylerinin metin türlerine göre farklılaştığı, öğrencilerin dinledikleri ve okudukları öyküleyici metni bilgi verici metinlerden daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sidekli (2010) ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi üzerine yaptığı çalışmanın verilerini 2006-2007 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Ankara ili, Beypazarı ilçesi Faruk Kefelioğlu İlköğretim Okulu'nda devam eden dördüncü sınıfta öğrenim gören dört öğrenciden elde etmiştir. Sesli okuma anında, "Okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe, heceleri atlayarak okuma, kelimedeki harfleri eksik okuma, heceleyerek okuma, harf ekleme ve kelimeleri tekrar okuma" öğrencilerin temel okumadaki sık yaptığı hatalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dedeoğlu ve diğerleri (2010) Yanlış Analizi Envanteri'nin ilköğretim okulları birinci kademe öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanımı üzerine gerçekleştirdiği çalışmada ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin doğru okuma düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin ne tür anlamsal, sözdizimsel ve görsel hatalar yaptıklarını Yanlış Analizi Envanteri kullanarak tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın verileri, Ankara ili Gölbaşı ilçesine bağlı birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretim yapan üç ilköğretim okulundan toplam 8 öğrenciden elde edilmiştir. Toplanan veriler, Yanlış

Analizi Envanteri kullanılarak kelime tanıma, anlama düzeylerini belirleme ve yaptıkları hataların analizi olmak üzere üç açıdan değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okuma düzeyleri incelendiğinde 1. sınıf öğrencilerinin serbest ve öğretim düzeylerinde, 2. sınıf öğrencilerinin çoğunlukla öğretim düzeyinde ve 5. sınıf öğrencilerinin ise serbest düzeyde oldukları görülmüştür. Öğrencilerin anlama düzeyleri incelendiğinde 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin çoğunlukla endişe düzeyinde, 5. sınıf öğrencilerinin ise çoğunlukla öğretim düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. 1 ve 2. sınıf düzeylerinde öğrencilerin metinlerden anlam çıkarmada ciddi sorunlar yaşadığı araştırmanın dikkat çeken bulgularındandır.

Janan (2011) İngiltere'de yapılan ve yaşları 6 ila 11 arasında değişen 16 erkek ve 16 kız öğrenciyi kapsayan tez çalışmasında; okunabilirlik kavramının hem okuyucudan hem de metinden etkilendiğini gösteren bulgulara ulaşmıştır. Araştırmasında Okuma analizi envanteri (Goodman, Watson ve Burke, 2005) de kullanarak, okunabilirlik kavramının, hem okuyucu hem de metin faktörleri arasındaki dinamik etkileşimi içeren ve belirli bağlamlara bağlı karmaşık bir eşleştirme süreci olduğu sonucuna varmıştır.

Karasu, Girgin, Uzuner (2012), çalışmalarında koklear implant kullanan işitme engelli öğrenciler ile işiten öğrencilerin okuma beceri ve stratejilerini Formel Olmayan Okuma Envanteri kullanarak değerlendirmişlerdir. Araştırmada, nedensel-karşılaştırmalı araştırma modeli ve ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmaya ilköğretim 3-8. sınıflara devam eden 24 koklear implantlı öğrenci ve 24 işiten öğrenci katılmıştır. Dilin ipucu sistemlerinin kullanımı hata analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'ne (İÇEM) devam eden koklear implantlı öğrencilerin öykü ve bilgi verici metinlerde okuduklarını anlatma, sorulara cevap verme ile öykülerde boşluk doldurma becerilerini edinebildiklerini ve koklear implantlı öğrencilerin % 54'ünün öykülerde okuduklarını anlatmada işiten yaşlıları ile benzer puanlar aldıklarını göstermektedir. Koklear implantlı öğrencilerin öykü ve bilgi verici metinlerde toplam okuma puanları ile öykülerde boşluk doldurma puanları işiten yaşlılarının gerisinde bulunmuştur. Hata analizi bulguları, işiten öğrenciler ile koklear implantlı öğrencilerin aynı türde okuma

hataları yaptıklarını, koklear implantlı öğrencilerin hata sayılarının işiten öğrencilerden fazla olduğunu göstermektedir.

Duran ve Sezgin (2012), araştırmalarında yankılayıcı okuma yöntemi ile okuma güçlüğüne aşılıp aşılmayacağını belirlemişlerdir. Uygulama herhangi bir fiziksel veya zihinsel problem ya da dil ve konuşma bozukluğu olmamasına rağmen akıcı okuma problemi yaşayan bir ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Uygulama üç ay sürmüştür ve her hafta öğrencinin sesli okuma becerisinin gelişimi değerlendirilmiştir. Uygulamanın sonunda öğrencinin, sesli okuma hatalarının %57 oranında azaldığı; kelime tanıma yüzdesinin, %90-'dan %98'e, anlama düzeyinin ise %15'ten %85'e çıktığı tespit edilmiştir. Sesli okuma becerisinde ise önemli gelişmeler gözlenmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası veriler incelendiğinde, yankılayıcı okuma yönteminin uygulanmasının ardından; kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerisinde fark edilir derecede ilerleme olduğu görülmüştür.

Deleo (2013), çalışmasında RMA'nın üçüncü sınıf bir öğrenciyle kullanılmasının okuma sürecindeki anlayışını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Daniel, kendisiyle yapılan bu çalışmada sadece güçlü yönlerini RMA yoluyla bir okuyucu olarak tanımakla kalmamış, aynı zamanda okumanın bir anlam kazanma süreci olduğunu kavramaya başlamıştır.

Curtis (2013), kayıtlı okumaların ve Retrospektif Hata Analizinin (RMA) bir üçüncü sınıfta merkez tabanlı öğretim zamanına entegre edilerek 10 hafta uygulaması planlanan bir eylem araştırma projesi gerçekleştirmişlerdir. Bu öğretim yaklaşımlarının öğretmen ve araştırmaya katılan altı öğrenci üzerindeki etkisi ve eylem araştırmasına katılmanın öğretmen üzerindeki etkisi tartışılmıştır. Okuma pratiği üzerinde düşünmeye devam ettikçe, yaygın olarak nerede hata yaptıklarını, hataların anlama üzerindeki etkisini nasıl belirleyeceklerini ve anlamaları engelleyen hataların nasıl düzeltileceğini öğrenen öğrenciler, bu çalışmayla akıcı okuyucu olmak için atmaları gereken adımları daha iyi anlamışlardır. Çalışma, öğrenci motivasyonunu, okumaya yönelik tutumları, okuma akıcılığını ve kavrayışı arttırmak, kayıtlı okumaları ve RMA'yı sınıflara uygulamak için önerilen pratik yollarla sona ermiştir.

Özer ve Dedeoğlu (2014) Yanlış Analizi Envanteri' nin birinci sınıf öğrencilerinin okuma performanslarının değerlendirilmesinde kullanımına yönelik yaptđđı çalışmada öğrencilerin okuma hataları ve bunların olası nedenlerini Yanlış Analizi Envanteri kullanarak incelemiştir. Çalışma 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar yarısında İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet ilkokuluna devam eden 12 1. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okuma düzeyleri metinlere göre incelendiğinde, kolay metinlerde daha çok sayıda serbest okuma düzeyinde öğrenci, zor metinlerde ise daha az sayıda serbest okuma düzeyinde öğrenci vardır. Öğrencilerin anlama düzeyleri metinlere göre incelendiğinde zor metinlerde öğrencilerin anlama düzeyleri endişe düzeyinde çıkmıştır. Öğrencilerin okuma ve anlama düzeyleri karşılaştırıldığında genel olarak öğrencilerin anlama düzeylerinin okuma düzeylerine göre daha geride olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaptđđı hatalar incelendiğinde ise en çok yanlış okuma, ekleme yapma ve atlayıp geçme türlerinde hata yaptıkları görölmektedir.

Çayır (2014) ikinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin derinlemesine anlamaya dayalı soruları basit anlamaya dayalı sorulara kıyasla cevaplamakta zorlandıklarını ortaya koymuştur. Bu husus, okuma güçlüğü çeken öğrenciler için de söz konusudur.

Kurban (2018) ve Akyol ve Ketenoğlu-Kayabaşı (2018) tarafından yürütölen çalışmalarda öğrencilerin basit anlamaya dayalı sorularda çok yüksek puanlar aldıkları ve derinlemesine anlamaya dayalı sorularda ise çok düşük puanlar aldıkları ya da hiç puan alamadıkları görölmüştür. Bunun en önemli nedenlerinden birisinin öğrencilerin okullarda düşünmeye dayalı sorulardan ziyade sadece hatırlamayı ön plana çıkaran çoktan seçmeli soruların kullanılması olduğu belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Bir amaçlı örnekleme yöntemi olan ölçüt örnekleme yönteminde, ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da hazır bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2015).

Bu araştırmanın örneklemini oluşturacak öğrencilerin seçiminde kullanılan ölçüt, sınıf öğretmeni tarafından yapılan gözlemler ve ölçme ve değerlendirme sonuçları doğrultusunda “öğrencilerin iyi, orta ve geliştirilmesi gereken olmak üzere farklı okuma düzeylerinde olması” olarak belirlenmiştir. Bu ölçütün belirlenmesi sırasında 3. Sınıflarda Eğitim vermekte olan iki sınıf öğretmeninden ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi’nde görev yapmakta olan bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır.

3.2. Araştırmaya Katılacak Öğrencilerin Seçilmesi

Araştırmaya katılacak öğrencilerin seçiminde, kolay ulaşılabilirlik göz önüne alınarak, araştırmacının sınıf öğretmenliği yaptığı MEB’e bağlı, Konya ili Altınekin ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunda çalışılmaya karar verilmiştir. Araştırmacının, gerek öğrenci ve velilerini daha yakından tanıyor olması gerekse öğrencilerindeki okuma hatalarını tespit edip nedenlerini saptamada üstleneceği aktif rol göz önüne alınarak, gerekse katılımcı gözlem imkanı sağlaması nedeniyle araştırmacının kendi sınıfındaki öğrencilerle çalışma talebi uzman görüşleri ile desteklenmiştir. Sınıf öğretmeninini yani araştırmacının birinci sınıftan itibaren beraber olduğu öğrencileri hakkındaki görüşleri, öğrencilerin okumaları sırasında yaptığı gözlemler ve bu gözlemlerinde aldığı notlar ile öğrencilerin akademik başarıları da araştırmacının bu kararda etkili olmuştur.

Uzmanlarla birlikte alınan bu karardan sonra, araştırmacı ilk olarak okul idarecileri ile görüşüp yapacağı çalışmanın amacını ve çalışma sürecini ayrıntılı olarak anlatıp gerekli izinleri almıştır.

Araştırmacı öğrenci velileriyle yaptığı toplantıda onlardan gerekli onayı/izni alabilmek için bir izin formu hazırlamıştır (EK:1). Ayrıca velilere izin vermeme ve formu imzalamama hakkı da tanınacağı da belirtilmiştir. Böylece velilerde bir güven ortamı oluşturulmuştur. Dönem başında yapılan veli toplantısında tutanak maddesine çalışmanın yapılacağı eklenmiş, hazırlanan veli izin formu toplantıya katılan velilere dağıtılmıştır. Çalışmanın detayları, süreç, kayıtlar, isimlerin gizliliği ve çalışmanın notlara yansımayacağı velilere anlatılmış gelen sorular cevaplanmıştır. Daha sonra velilerden toplanan izin formları incelenmiş, katılım ve izin durumuna göre velilerinin izin verdiği 10 öğrenci tespit edilmiştir. Bu noktada, tespit edilen bu 10 öğrencinin yani araştırmanın örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığı üzerinde durulmuştur. Örneklemin uygun ve yeterli olmaması, araştırmanın iç ve dış geçerliğini doğrudan tehdit eden bir etkidir. Araştırma sürecinde öğrencilerden toplanacak verilerin nitel araştırmanın doğası gereği derinlemesine ve çok boyutlu olarak inceleneceği de göz önünde bulundurulduğunda tespit edilen 10 öğrenci sayısının araştırma örneklemi için uygun olacağı kararına varılmıştır. Böylelikle araştırmanın, 2016-2017 Eğitim öğretim yılı Konya ili Altınekin ile merkezinde bulunan bir ilkokuldaki 3.sınıf 10 öğrenciyle yapılmasına karar verilmiştir.

3.3. Araştırma yöntemi

Bu araştırma nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiş bir durum çalışmasıdır. Nitel araştırmada çoğunlukla üç tür bilgi toplanır: Çevresel bilgi, süreçle ilgili bilgiler ve algılar. Çevresel bilgiler, araştırmanın yer aldığı sosyal, psikolojik, kültürel, demografik ve fiziksel özelliklere ilişkindir. Bu tür bilgiler sürece ve algılara ilişkin bilgilere temel teşkil eder ve diğer ortamlarla karşılaştırma olanağı yaratır. Süreçle ilgili bilgiler, araştırma süresince neler olup bittiği ve bu olanların araştırma grubunu nasıl etkilediğine ilişkindir. Algılara ilişkin bilgiler, araştırma grubunun süreç hakkında

düşündüklerini ortaya koyar (LeCompte ve Goetz, 1984). Nitel araştırmada kullanılan en yaygın bilgi toplama yöntemlerinden biri gözlemdir. Sosyal olguların gözlenerek anlaşılabilceği varsayımına dayanan gözlem yöntemi nitel araştırmada, kendi içinde katılımcı, katılımcı olmayan gibi kategorilere ayrılır. Görüşmede olduğu gibi gözlemin bir bilgi toplama yöntemi olarak kullanılması, gerek görüşme öncesi gerekli hazırlıkların yapılması gerekse görüşmenin gerçekleştirilmesi konularında yoğun bir eğitimi gerekli kılar. Son olarak yazılı doküman ve belgelerin analizi nitel araştırmada gerek kendi başına gerekse görüşme ve gözlemlerle elde edilen bilgilere destek amacıyla kullanılan bir bilgi toplama yöntemidir. Nitel araştırmada toplanan bilgiler de çeşitlilik gösterir. Toplanan bilgiler gözlem notları, görüşme kayıtları, dokümanlar, resimler ve diğer grafik sunumlar (çizimler, tablolar gibi) şeklinde olabilir. Yukarıda sözü edilen yöntemlerle toplanan çeşitli türdeki bilgilerin kodlanması, analizi ve yorumlanması ise sistematik bir yaklaşımı gerektirir (Coffey ve Atkinson, 1996; Wolcott, 1994; Akt: Yıldırım,1999).

Durum çalışmalarında genellikle birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşmak amacıyla birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur. Durum çalışmalarında en sık kullanılan veri toplama teknikleri görüşme, gözlem ve doküman analizidir (Marshall ve Rossman, 1999; Darlington ve Scott, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada, çalışma konusu belirlendikten sonra öğrencilerin 1. Sınıfa başladıkları zamandan itibaren araştırmacının her öğrenci için gözlem notları aldığı dosyası ve defteri de araştırmaya dahil edilmiş, kullanılmıştır. Tezin rapor haline getirilip sunulmasında bulguların analiz edilmesinde ve yorumlanmasında, tüm bu veriler bütüncül bir bakış açısı sunmuştur.

Bu araştırmada da ortam olarak sınıf ve okumaların gerçekleştirileceği ferah, gürültüden uzak, sade döşenmiş bir salon seçilmiş, sınıf öğretmeni, araştırmacı-gözlemci olarak detaylı bir resim elde etmeye çalışmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Konya iline bağlı Altınekin ilçe merkezinde bulunan bir ilkokulda 3. Sınıf öğrencileriyle yapılan bu çalışmada; 10 öğrenciye, 2 haftalık süre içerisinde 1 öyküleyici 1 bilgilendirici metin okutularak yanlış analiz envanteri uygulanmıştır. Öğrencilerin okumalarını kaydetmek için ortamda ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılmak üzere seçilen bütün metinler öğrencilerin daha önce okumadıkları metinlerden oluşturulmuştur. Metinler bir taraftan seçilirken, bir taraftan öğrencilere Burke Görüşme Formu (EK:8) (Goodman, Watson, Burke, 2005) yapılmıştır.

Uygulama için öyküleyici metin, Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'ndan onaylı Morpa Kültür Yayınları 'İlk Öykülerim' serisinden 'Barış'ın Güvercini'(EK:2) hikayesi seçilmiştir. Bilgilendirici metin olarak, Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'ndan onaylı İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içerisinde yer alan 'Beden dilimiz' (EK:3) kullanılmıştır. Seçilen metinlerin, kelime sayısı bakımından birbirine yakın olmasına özen gösterilmiştir. Barış'ın Güvercini (551 kelime), Beden Dilimiz (463 kelime).

Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak her öğrencinin okuma düzey tespitleri yapılmıştır. Öğrencinin okuma düzeyini tespit etmede, Akyol (2003)' un Haris ve Spay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986)' dan yararlanarak Türkçe' ye uyarladığı "Yanlış Analiz Envanteri", hikâye edici metinler, bilgilendirici metin ve öğrencinin metin okuma sırasındaki ses kayıtları kullanılmıştır. Okuyucunun kelime tanıma ve anlama yüzdesi "Yanlış Analiz Envanteri" kullanılarak ölçülmüştür. Bu envanter üç kısımdan oluşmaktadır. Bunlar; ortam ölçeği, seslendirme ölçeği ve soru ölçeğidir (Akyol, 2003).

Ortam ölçeği, öğrencilerin yanlış okuduğu sözcüğü düzeltmesi, tekrar okuması; kelime, hece, ses atlaması veya eklemesi, sözcüğü bölerek okuması durumlarında kullanılır. Ortam ölçeğindeki puanlama 0-5 arasındadır. Ortam ölçeği puanlama kriterleri şu şekildedir:

Hiç okumadı = 0

Kelimeyi öğretmen verdi = 1

Aynı kelimeleri, yapıları içermedi = 2

Aynı kelimeleri, yapıları içerdi = 3

Aynı kelimeleri, yapıları içerdi; kendi koyduğu kelimeler yazarla aynı ifadede =
4

Kendini düzeltti = 5

Seslendirme ölçeğindeki puanlar, okunan kelimedeki harf sayısı ile orantılı olmak üzere 0-n aralığındadır. Orijinal kelime ile okunan karşılaştırıldığında örtüşen harf sayısına göre puan verilmektedir. Örneğin öğrenci "pencere" kelimesini "pencer" diye okursa o zaman orijinal kelime ile okunan karşılaştırıldığında altı harfin örtüştüğü görülür ve puan buna göre verilir. Okunanda olan ancak orijinal kelimedeki bulunmayan harfler dikkate alınmaz. Seslendirme ölçeği puanlama kriterleri şu şekildedir:

Kendi koyduğu kelimeyle harf benzerliği yok = 0

Kendi koyduğu kelimeyle 1 harf benzerliği var = 1

Kendi koyduğu kelimeyle 2 harf benzerliği var = 2

Kendi koyduğu kelimeyle N harf benzerliği var = N

Soru ölçeği; öğrencilerin okudukları metinlerle ilgili sorulara verdikleri cevapları değerlendirmektedir. Bu değerlendirme iki farklı anlama düzeyine göre yapılmaktadır. Bunlardan birincisi basit anlama, ikincisi ise derinlemesine anlamadır. Basit anlama, sorunun cevabının metinde aynen bulunduğunu ifade eder. Yani tanıma ve hatırlamayla ilgilidir. Derinlemesine anlamada ise, sorunun cevabı çıkarım ve yoruma dayalıdır. Bu envanterle üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir:

1) Endişe Düzeyi: Bireyin çok sayıda okuma hatası yaptığını ve okuduğunun çok azını anladığını gösterir.

2) Öğretim Düzeyi: Bireyin istenilen şekilde okuması ve anlaması için bir öğretmen veya bir yetişkinin desteğine ihtiyaç duyduğunu ifade eder.

3) Serbest Düzey: Bireyin öğretmen veya bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan, düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder (Akyol, 2003). Soru ölçeğindeki puanlar ise; basit anlama soruları için, 0-2 aralığında ve derinlemesine anlama soruları için 0-3 aralığındadır. Soru ölçeği puanlama kriterleri şu şekildedir:

Basit Anlama Soruları İçin;

Hiç cevaplanmayan sorular = 0

Cevabı kısmen verilen sorular = 1

Tam cevaplanan sorular = 2

Derinlemesine Anlama Soruları İçin;

Hiç cevap verilmeyen sorular = 0

Cevabı kısmen verilen sorular = 1

Doğruya yakın ancak eksik cevaplanan sorular = 2

Tam ve etkili cevaplanan sorular = 3 (May, 1986).

Öğrenci, soru ölçeğinden 50 puanın altında, ortam ve seslendirme ölçeğinden de 40 puanın altında almış ise, ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı puanların toplamı 180 puanın altında ise öğrencinin seviyesinin **endişe düzeyinde** olduğu söylenebilir. Öğrenci, soru ölçeğinden en az 50 puan, ortam ve seslendirme ölçeğinden en az 40 puan almış, üç ölçekten (ortam, seslendirme ve soru ölçeği) aldığı puanların toplamı en az 180 ise öğrencinin seviyesinin **öğretim düzeyinde** olduğu söylenebilir. Öğrenci, soru ölçeğinden en az 80 puan almış, ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı puanların toplamı en az 240 ise öğrencinin seviyesinin **serbest düzey** (Bağımsız düzey) olduğu söylenebilir (May, 1986).

Hata Analizi Envanteri: Araştırmanın ikinci aşamasında, 10 öğrenciye, Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'ndan onaylı İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içerisinde yer alan 'Şenlikli Bir Akşam Yemeği' isimli öyküleyici metin ve 'Altın Öğütler' isimli bilgilendirici metin ses kayıtları alınarak okutulmuştur. Kayıtlar hata analizi (*Miscue analiz*) ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin okumalarını kaydetmek için ortamda ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılmak üzere seçilen bütün metinler öğrencilerin daha önce okumadıkları metinlerden oluşturulmuştur. Bu araştırmada kullanılan hata analizi ile, öğrencinin metinleri sesli okurken yaptığı okuma hataları ile ilişkili olarak cümlelerin,

- a) sözdizimi kabul edilebilirliği,
- b) anlam kabul edilebilirliği,
- c) yazarın iletmek istediği anlamın değişmesi
- d) metinde yazan sözcükle öğrencinin yaptığı okuma hatası arasındaki harf-ses benzerliği incelenmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler, öğrencilerin okuma kayıtlarından, görüşme formundan ve öğretmen notlarından (araştırmacı notları) elde edilmiştir. Öğrencilerin okuma hakkında ve kendi okumaları ile ilgili görüşlerinin öğrenilmesi için uygulama başlamadan önce Burke Görüşme Formu (EK: 8) doldurulmuştur. Öğrencilerin okuma hatalarını ve okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek için ilk 2 hafta, 1 öyküleyici, 1 bilgilendirici metin okutulmuş ve yanlış analiz envanteri uygulanmıştır. Daha sonraki iki hafta boyunca hata analizi uygulamasıyla 1 öyküleyici, 1 bilgilendirici metin okutulmuştur.

Seçilen metinlerin öncelikle uygunluğunu kontrol etmek için okunabilirlik düzeyleri ölçülmüştür. Bu amaçla okunabilirlik düzeyi belirlemek için geliştirilmiş olan Ateşman formülü kullanılmıştır (Ateşman, 1997).

$$Ateşman İndeksi = 198,25 - \left(40,175 \times \frac{\text{Toplam Hece}}{\text{Toplam Kelime}} \right) - \left(2,610 \times \frac{\text{Toplam Kelime}}{\text{Toplam Cümle}} \right)$$

Hece bazlı ortalama kelime uzunluğu
Kelime bazlı ortalama cümle uzunluğu

Şekil 3.13.: Ateşman Formülü

Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ise yine Ateşman tarafından sunulan derecelendirme esas alınmıştır. (Tablo 3.12)

Tablo 3.12: Okunabilirlik Derecelendirmesi

Seviye	Okunabilirlik Sayısı
Çok kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok zor	1-29

Ateşman, Ender(1997)' den uyarlanmıştır.

Bu formül ve değerlendirme kriterleri ışığında, araştırmada kullanılan metinlerin okunabilirlik düzeyleri şu şekildedir:

$$198,825 - 40,175 \times (\text{Hece} / \text{Kelime}) - 2,610 \times (\text{Kelime} / \text{Cümle})$$

‘Barış’ın Güvercini’ metni: (157 cümle, 551 kelime, 1393 hece)

$$198,825 - 40,175 \times (1393 / 551) - 2,610 \times (551 / 157) = 88,09745$$



Düzey 70 ile 89 arası Kolay Düzeyde.

‘Beden Dilimiz’ metni: (57 cümle, 463 kelime, 1353 hece)

$$198,825 - 40,175 \times (1353 / 463) - 2,610 \times (463 / 57) = 60,224$$



Düzey 50 ile 69 arası Orta Güçlükte.

‘Şenlikli Bir Akşam Yemeği’ metni: (120 cümle, 592 kelime, 1434 hece)

$$198,825 - 40,715 \times (1434 / 592) - 2,610 \times (592 / 120) = 87,326$$



Düzey 70 ile 89 arası Kolay Düzeyde.

‘Altın Öğütler’ metni: (73 cümle, 524 kelime, 1401 hece)

$$198,825 - 40,175 \times (1401 / 524) - 2,610 \times (524 / 73) = 72,677$$



Düzey 70 ile 89 arası Kolay Düzeyde.

Yanlış analizi uygulanacak olan ‘Barış’ın Güvercini’ ve ‘Beden Dilimiz’ metinlerinin okunabilirlik seviyeleri sırasıyla ‘Kolay Düzeyde’ ve ‘Orta Güçlükte’, hata analizi uygulanacak ‘Şenlikli Bir Akşam Yemeği’ ve ‘Altın Öğütler’ metinlerinin okunabilirlik seviyeleri her iki metin için ‘Kolay Düzeyde’ çıkmıştır.

Metinlerin okunabilirlik düzeyleri belirlendikten sonra, ilk hafta öğrencilere ‘Barış’ın Güvercini’ hikayesi okutulmuş ve okumaları kaydedilmiştir. 2. Hafta, ‘Beden dilimiz’ metni okutulmuş, daha sonra bu kayıtlar analiz edilmiştir. Öğrencilerin okumayla ilgili ses kayıtları, yanlış analizi envanterinde kullanılarak her bir öğrencinin yaptığı okuma hatası, okuduğunu anlama düzeyi ve okuma düzeyi belirlenmiştir.

Okunan her bir metinle ilgili 3 basit anlama, 3 derinlemesine anlama olmak üzere toplam 6 okuduğunu anlama sorusu oluşturulmuştur (Tablo 13, Tablo 14). Sorular oluşturulurken uzman görüşü alınmıştır.

Tablo 3.13.: 'Barış' ın Güvercini' Metni İçin Anlama Soruları

Basit Anlama Soruları

Barış okuldan eve giderken önüne ne düşmüştü?

Barış yaralı güvercini eve götürürken neden tedirgindi?

Güvercinin nasıl bir özelliği vardı?

Derinlemesine Anlama Soruları

Barış'ın yaralı bir hayvana gösterdiği bu çaba ve ilgi onun hangi özelliğini gösteriyor?

Babası Barış'ın itirazına rağmen kuşu kutuya koymayı istemeyerek neye önem vermiş olabilir?

Güvercinin gittikten sonra arkadaşıyla Barış'a geri dönmesi neyi gösteriyor olabilir?

Tablo 3.14.: 'Beden Dilimiz' Metni İçin Anlama Soruları

Basit Anlama Soruları

Beden dilini konuşup anlamak için hangi öğeye ihtiyaç duyarız?

Jestler neleri ifade eder?

Annemiz eli belinde kaşları çatık bir şekilde bize sesleniyorsa onun hali için ne söyleyebiliriz?

Derinlemesine Anlama Soruları

Beden dilini kullanmak sence neden önemlidir?

Evet işaretini sen nasıl ifade edebilirsin?

Kendini rahatlatmak için öfkelenildiğinde neler yaparsın?

Devamsızlık yapan öğrencinin eksik okuma kaydı, sonraki hafta uygulaması yapılarak tamamlanmıştır. Araştırma başlamadan önce, okul müdürü ile görüşülüp izin alınmış, sene başı veli toplantısında veliler bilgilendirilerek uygulamadan haberdar edilmiş, tutanak maddesine eklenmiştir.

Verilerin analizinde öğrencilerin okuma düzeylerinin belirlenmesi için ilk okuma kayıtları deşifre edilmiş, yanlış analiz envanteri (EK:6) ve (EK:7) ile analiz edilmiş ve hata analizi envanterine göre puanlandırılmıştır.

Her bir öğrenciye, seçilen okuma metinleri bir kere sesli olarak okutulmuş, yanlış analizi envanterindeki ortam ve seslendirme ölçeği ile öğrencilerin sesli okuma hataları tespit edilmiştir. Daha sonra öğrenciden metinle ilgili 3 tanesi basit anlama sorusu, 3 tanesi de derinlemesine anlama sorusu olmak üzere toplam 6 tane okuduğunu anlama sorusunu cevaplandırması istenmiştir.

Yanlış analizi envanterindeki soru ölçeği ile her bir öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi belirlenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının sıklık düzeyini belirlemek için istatistik işlemlerinden frekans ve yüzde kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlamadaki ilerleme düzeyleri sütun grafikleri şeklinde gösterilmiştir.

2. aşamada öncelikle tüm öğrencilere yönelik Burke Görüşme Formu doldurulmuştur. Burke görüşme formu, okuyucunun metalinguistik bilgisi, yani insanların çalışmanın bir nesnesi olarak okumayı düşünmek ve konuşmak için kullandığı dil hakkında bilgi sağlar. Her ne kadar okuyucuların birleştirilmiş cevapları genellikle belirli bir okuma öğretimi modeline karşılık gelse de, hiçbir görüşme sorusu, öğrencinin okuma görüşünün kesin bir profilini sunmaz. Aslında, bazı okuyucuların okuma süreci hakkında inandıkları ve söyledikleri her zaman onların nasıl okuduğunu yansıtmamaktadır. Bazı yetkin okurlar, cevaplarıyla, okuma sürecine ilişkin bir beceri görüşü öne sürerken, bazı yetkin olmayan okurlar, okumalarına rağmen, okumanın metni anlam ifade ettiğini bildirmektedir. Aynı bilgide, ezberci tepkileri tespit etmek zor değildir (Goodman, Watson, Burke 2005).

Görüşme formu verilerinden elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur. Görüşme formundan sonra öğrencilere 1 öyküleyici ve 1 bilgilendirici olmak üzere 2 metin okutulmuştur. Ses kayıtları en az 3'er defa dinlenmiş ve hata analizleri derinlemesine analiz formuna işaretlenmiştir.

3.5.1. Hata Analizi Derinlemesine Analiz Prosedür Formu

Öğrencinin okuma kayıtları analiz edilirken, Goodman'ın Okuma Hataları Taksonomisi göz önüne alınarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Cümledeki hatalar sözdizimsel ve anlamsal olarak kabul edilebilir mi?
- Hata dilbilginde değişime neden oluyor mu?
- Hatalar yazıdaki dilbilgisi fonksiyonlarını ne derece etkiler?

- Hatalar yazıdaki anlamsal ilişkiyi ne derece etkiler?
- Hatalar yazıdaki harf ve seslerle ne derece benzerlik gösterir?
- Okuyucular hatalarını düzeltirken tahminleriyle hangi stratejileri, yolları kullanıyorlar? (Goodman, 2005)

Hata analizi, teorik dilbilimsel, psiko-dilbilimsel ve sosyo-dilbilimsel bilgi birikimine, teorik kavramlara ve Eğitimcilerin kendi sorularını sormalarına, kendi sorunlarını çözmelerine ve sonuç olarak kendi sonuçlarına varmalarına olanak sağlayan bir bilim görüşü üzerine kuruludur. Analiz, açık uçlu bir sezgisel araçtır. Bu da öğretmen ve araştırmacıların süreç hakkında bilgi toplamasına, günümüzde okuma yazma öğrenme alanında mevcut olan destekleyici bilgileri keşfetmesine ve bu bilgi yapılanmasına katkıda bulunmaya yardımcı bir araçtır ve okuma süreci hakkında en fazla bilgiyi sağlar. Bu prosedür, öğretmenlerin, araştırmacıların, her bir hata cümle içinde ayrı ayrı analiz edildiğinden ve diğer hatalarla ilgili olarak analiz edildiğinden okuyucuların örneklemelerini nasıl kullandıklarını, tahmin ettiklerini, çıkardıklarını, düzelttiklerini ve bütünleştirdiklerini gözlemlemelerini sağlar. Araştırmalar, basitleştirilmiş analizlerin, öğretmenlerin kendi okuma modellerini geliştirmelerine yardımcı olmadıklarını, bireysel okurların değerlendirilmesiyle ilgili konuların anlaşılmasında ve vurgulanmasında ne anlama geldiğini göstermektedir (Long, 1985). Derinlemesine prosedürle, bir okuyucunun stratejileri diğer seçeneklerde görülmeyen şekilde ortaya çıkar.

Araştırmanın ikinci aşamasında okutulan ‘Şenlikli Bir Akşam Yemeği’ öyküleyici metni (EK:4) ve ‘Altın Öğütler’ (EK:5) bilgilendirici metni ses kayıtları hata analizi (*Miscue analiz*) ile analiz edilmiştir. Hata analizi, öğrencinin metinle etkileşiminin gözlenerek yaptığı hataların değerlendirilmesi temeline dayanır ve asıl amacı öğretmenlerin ve araştırmacıların okuma sürecini sosyo-psiko-dilbilimsel, işlemsel bir okuma modeli olarak kavramalarına yardımcı olmaktır (Goodman, Watson ve Burke, 1987). Öğrencilerin yazılı sözcükleri çözümlerken dilin ipucu sistemlerini nasıl kullandıklarını belirlemek amacıyla okuma hataları hata analizi yoluyla incelenebilir (Girgin, 2006; Goodman, 1995; Gunning, 2003).

Okuma ses kaydı alınması sırasında, öğrenci ortama bireysel katılmış, gözlemci ve öğrenci yan yana olacak şekilde oturmuş, atmosfer gayri resmi olmuştur.

Araştırmacı, öğrencilere neden okumaları istendiğini ve onlardan ne beklendiğini çalışmanın başında belirtmiştir. Öğrenciye ve analizin amacına bağlı olarak, her öğrenciye, hikayenin başlığı söylenmiş, “*Şenlikli Bir Akşam Yemeği*” adlı bir hikaye okumanı isteyeceğim. “*Bu hikaye, hoşuna gideceğini düşündüğüm bir aile hakkında.*” ‘*Öğütler*’ deyince neler geliyor aklına? şeklinde ifade edilerek başlangıç yapılmıştır. Okuyucular okumaya başlamadan önce, araştırmacı, okumaları bittiğinde kitabı kapatıp öncesinde okuduğunu anlatması ve ardından sorulara cevap vermesi isteneceğini belirtmiştir. Okumalar tamamlandığında, okuyucuya teşekkür edip, kitabı kapatmaları istenmiştir. Örneğin “*A..’cığım, okuduğun için teşekkürler. Tüm metni bitirdin. Şimdi bana kitabı verip ne hatırladığını anlatır mısın?*” ‘*Aklında ne kaldıysa kendi cümlelerinle anlatmanı istiyorum.*’ Öğrenci yardımsız anlatımını tamamladıktan sonra ikinci aşamada, araştırmacı, önemli detaylar, karakterler, metnin bölümleri belirtilmediği takdirde öğrencinin hafızasını canlandırması için açık uçlu sorular sormuştur. Bu ipucu soruları, öğrencinin metinle ilgili bildiği fakat anlatımında bazı nedenlerden yer vermediği zamanlarda sorulmuştur (Goodman, Watson, Burke 2005). Öğrencilerin okuduğunu anlatması değerlendirilmiş, okumayı değerlendirmek için seçilen sorular, hata analizi prosedürlerinden, derinlemesine prosedür içinde yer alan yeniden anlatım değerlendirme puanlaması göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Sorular, tüm dil ipucu sistemlerinin etkileşimi ve okuma stratejileri dikkate alınacak şekilde çerçevelenmektedir.

Bu araştırmada hata analizleri yapma prosedürleri ise şu şekildedir:

1. Katılımcıların okuma metinlerinin seçiminde okunabilirlik formüllerinden faydalanıldı ve onlar için okuma materyalleri seçildi.

2. Katılımcılara her seanstan önce okuma sırasında yardım edilmeyeceği söylendi.

3. Katılımcılara sözlü okuma oturumlarının kaydedileceği bilgisi verildi. Ayrıca katılımcılar bu kaydın amacı hakkında bilgilendirildi.

4. Katılımcıların doğrudan orijinal metinlerden okumaları sağlandı. Burada okuma sırasında onları etkileyebilecek tipografik unsurlar ortadan kaldırıldı.

5. Sözlü okuma oturumları sırasında katılımcılara yardım edilmedi. Sadece 60 saniyeden fazla tereddüt ettiklerinde, kelime seslendirme için fonik yöntemi kullanmaya teşvik edildi.

6. Hata kayıtlarını almak için düzenlenen formda yer alan metinler, orijinal metindeki yazı tipinde ayarlandı. Açıkça biçimde hataları not edebilmek için paragraf araları çift aralık biçiminde ayarlandı.

7. Hataları kodlama sistemini standartlaştırmak için bir hata kodlama kılavuz sayfası hazırlandı.

8. Tüm okumaların ses kaydı yapıldı, yazıya döküldü ve daha sonra analiz edildi.

9. Kaydedilen sözlü okumaları doğrulamak, gözden geçirmek ve düzeltmek için birkaç kez dinlendi.

Yukarıda da ifade edildiği gibi, Goodman, Watson & Burke tarafından geliştirilen ve “Derinlemesine Prosedür” olarak ifade edilen süreç, cümle içinde ya da hikayenin tamamında okuyucular tarafından üretilen hatalar ve ilgili diğer hatalarla ilgili olarak bilgilerin hata veri analizinde kullanılmaktadır (Goodman, Watson ve Burke, 2005). Bu prosedür kullanılarak toplanan bilgilerin analizi, her bir katılımcının her bir hatayla gerçekte ne düşündüğünü göstermeyi amaçlamaktadır.

Bu prosedür aynı zamanda öğretmen / araştırmacının okuyucuların örnekleme, tahmin etme, çıkarım yapma, düzeltme ve entegre etme stratejilerini nasıl kullandıklarını gözlemlemelerine olanak tanımaktadır. Çünkü her bir hata cümle içinde ayrı ayrı analiz edilebilmektedir (Goodman, Watson ve Burke, 2005). Hata analizinden elde edilen sayısal veriler, okuyucunun cümle bağlamındaki okuma stratejileri hakkında bilgi verici niteliktedir (Livingston, 2006). Dahası, Arnold' un (1982) yer değiştirme şeması, katılımcıların mevcut tüm işaretleme sistemlerini kullanma düzeyini göstermek için kullanılır. Toplanan verileri analiz etmek için aşağıdaki prosedürler uygulanmıştır:

1. Kaydedilen sözlü okumalar dinlenip, katılımcıların tüm kodlanmış hataların ikinci bir uzman tarafından kontrol edildi. Bu bağlamda, araştırmacı ve diğer bir sınıf öğretmenin analizi kullanıldı. Bu uygulamadan önce ikinci uzman, hata kodlama kılavuz sayfasında verilen sembolleri kullanarak hataların neler olabileceği, ne yapması gerektiği ve nasıl kodlanacağı konusunda bilgilendirildi.

2. İki uzman tarafından toplanan ipuçları değerlendirildi ve değerlendiriciler arası güvenilirlik için kullanıldı.

3. Değerlendiriciler arası güvenilirlik için, fikir birliği tahminini görmek amaçlı, basit yüzdeler kullanıldı. Araştırmada fikir birliği yüzdesi, her iki uzman tarafından aynı görüş olanların sayısının toplanması ve bu sayının iki uzman tarafından işaretlenen toplam değerlendirme sayısına bölünmesiyle hesaplandı. Sonuçlar, işaretli hataların %91'inin ikinci değerlendirici ile aynı olduğunu gösterdi. Bu, iki uzmanın belirlemiş oldukları hatalarda farklılıklar olması durumunda, bir araya gelerek uzlaşmaları sağlandı.

4. Kodlanan hatalar daha sonra Goodman, Watson & Burke (2005) tarafından geliştirilmiş olan bir hata analiz kodlama formuna aktarıldı (EK:10).

5. Değişirme hataları, onların grafofoniklerini, sözdizimsel ve anlam bilimsel kabul edilebilirliklerini tanımlamak için analiz edildi. Ayrıca, devam eden analiz dönemi boyunca danışmanla grafofonik, sözdizimsel ve anlambilimsel kabul edilebilirlik konularında emin olunmayan değişirme hataları için zaman zaman görüşmeler yapıldı.

6. Grafofonik, sözdizimsel ve anlamsal olarak kabul edilebilir yer değişirme olarak kodlanmış hatalar daha sonra analiz formuna kaydedildi.

BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuma geçmişine, kendi okuma süreci hakkındaki düşüncelerine, yanlış analiz envanteri sonuçlarına, hata analizi verilerine ve metin özelliklerine (tür, okunabilirlik) göre okuma ve okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Öğrenciye Ait Bulgular ve Yorumlar

4.1.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğrencinin Hikayesi / Okuma Geçmişi

Gelir düzeyi iyi olan bir ailenin en küçük ikizlerinden biri A. diğeri M.'dir. Annesi ilkokul mezunu ev hanımı, babası ise ortaokul mezunu çiftçidir. Öğrenci 2 abisi ve ikizi olmak üzere 4 kardeşlerdir. Evde anne, baba, dede ve büyükanneyle beraber, abileri ve eşleri, yeğenleriyle birlikte yaşamaktadırlar. Kalabalık bir ailede büyüyen ikizler, okula ilk başladıklarından itibaren farklı özellikleriyle dikkat çekmişlerdir. İkizlerden Ö1., sosyal yönü dışa dönük, konuşkan, hareketli bir çocuktur. Matematik dersine ilgi duymakta ve zihinden işlemlerde başarı göstermektedir. Arkadaş gruplarına kolayca katılır ve kendini etkinliklerde ifade etmekten çekinmez. Aileden edinilen bilgilere göre ikizlerden Ö1., daha baskın bir karaktere sahiptir. İkizlerin ders durumlarını görüşmek için okula en çok baba katılmıştır. Baba, ikizlerin evde kitap okumaya karşı isteksiz olduklarını, biraz olsun ilgilerini çekmek için genelde onları yeni kitap almakla ödüllendireceğini söylemesine rağmen daha çok oyuncak ve bilgisayar istekleri olduğunu belirtmiştir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Kendi Okuma Süreci Hakkındaki Düşünceleri

Tablo 4.15.: Birinci Öğrenci Görüşme Verileri

Sorular	Anahtar ifadeler
1- Okurken bilmediğin bir şeylerle karşılaştığında ne yaparsın? Başka yaptığın bir şey var mı?	‘Heceleyerek bulmaya çalışıyorum. Ya da bilen bir arkadaşına sorarım.’
2- Bildiğin iyi bir okuyucu sana göre kimdir?	‘En iyi bana göre K. Ve L. Ablam (kuzenleri)okuyor. Çünkü hızlı ve güzel okuyorlar.’
3- Onu iyi bir okuyucu yapan nedir?	‘Bence hep evde okuma yapıyorlardır.’
4- Sence kuzenlerin de bilmediği bir şeyle karşılaşır mı?	‘Evet olabilir.’
5- O, okurken bilmediği bir şeyle karşılaşınca, sence ne yapar?	‘Büyük birisine sorarlar ya da sözlüğe bakarlar.’
6- Okurken problem yaşayan birine sen nasıl yardım ederdin?	‘Heceleterek okuturum harfi unuttuysa ben söylerim.’
7- Öğretmenin ya da bir öğretmen o kişiye yardım etmek için ne yapardı?	‘Öğretmenim bol bol hece fotokopi çalışmaları verirdi ve onları okuturdu.’
8- Okumayı sen nasıl öğrendin?	‘Biz de heceleme yaparak öğrendik, hatta

hece tablosu çalıştık.’

9- Daha iyi bir okuyucu olmak için sen ne yapardın?

‘Takılmadan hecelemeden düzgün okuma yapardım.’

10- İyi bir okuyucu olduğunu düşünüyor musun? Neden?

‘Ben orta seviyede bir okuyucu olduğumu düşünüyorum. Arada okuma yaparım.’

Ö1 kendisiyle yapılan görüşmede ‘İyi bir okuyucunun ne yaptığı’ sorulduğunda ‘*Kendi kendine bolca okur.*’ cevabını vermiştir.

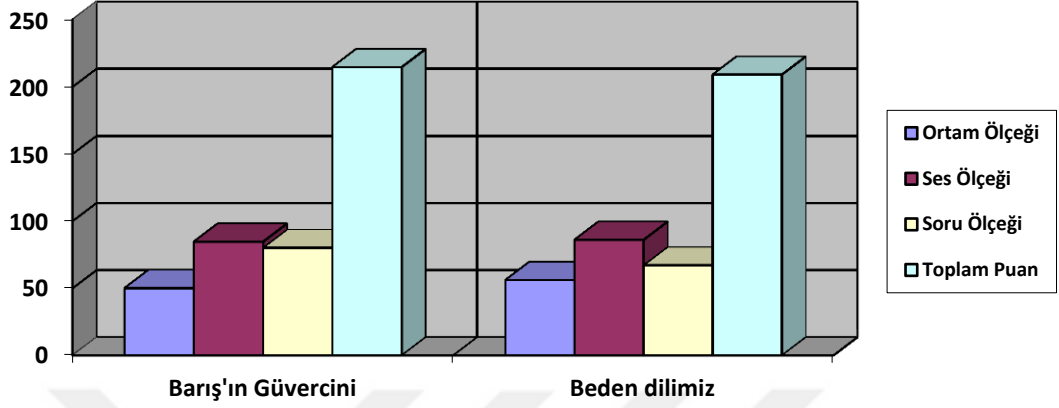
Ö1 formda ‘*Kitap okumak beni biraz mutlu eder. Ama uzunsa sıkılıyorum. En çok hikaye okumayı seviyorum. Her gün bir tane okurum. En unutamadığım kitap ‘ Mine’nin Köpeği’ hikayesiydi.*’ demiştir.

Görüşme Formuna bakıldığında Ö1 okuma’ yı ‘kelime bilme’, iyi okumayı ise ‘hecelemeden, hızlı okuma’ olarak görüyor. Kendi okumasını değerlendirmesi istendiğinde ortalama seviyelerde olduğunu düşünüyor.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Yanlış Analiz Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Grafik 1: Birinci Öğrencinin Yanlış Analiz Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi



Grafik 1’de görüldüğü gibi birinci öğrencinin (Ö1), Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’ndan onaylı Morpa Kültür Yayınları ‘İlk Öykülerim’ serisinden seçilen 551 kelimededen oluşan “*Barış’ın Güvercini*” isimli öyküleyici metin okuması neticesinde almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı 214’tür. Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak yapılan analize göre ortam ölçeğinden 50, seslendirme ölçeğinden 84,6 ve soru ölçeğinden 80 puan almıştır. Ortam ve seslendirme ölçeğinden alınan puanlar, okuma parçasını seslendirme düzeyini göstermekte, soru ölçeğinden alınan puan ise okuduğunu anlama düzeyini göstermektedir. Öğrencinin ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı puanların toplamı 214 olduğu için bu öğrencinin 3. Sınıf seviyesindeki bir metni okuması ve okuduğunu anlama seviyesinin öğretim düzeyinde olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencinin almış olduğu toplam puan 180 ile 240 arasındadır. Öğretim düzeyi öğrencinin okuma hatası yaptığını ve okuduğunun önemli bir kısmını anladığını ifade etmektedir. Öğrenci, 1 ekleme, 3 yanlış okuma olmak üzere toplam 4 hata yapmıştır.

İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içerisinde yer alan 463 kelimededen oluşan ‘Beden dilimiz’ isimli bilgilendirici metin okumasından almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı 209’dur. Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak yapılan analize göre ortam ölçeğinden 56, seslendirme ölçeğinden 86 ve soru ölçeğinden 67 puan almıştır. Öğrencinin ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı puanların toplamı 209

olduğundan bu metin için okuduğunu anlama seviyesinin öğretim düzeyinde olduğu söylenebilir. Öğrenci, 2 ekleme, 2 atlama, 6 yanlış okuma olmak üzere toplam 10 hata yapmıştır.

Öğrenci 2 metinde de düzeltme yapmamıştır. Hatalarındaki ilk metinde %84,6, 2. Metinde %86 seslendirme düzeyi onun metnin yüzeyseline çok bağlı olduğunu göstermektedir. 2 metinde de yanlış analiz envanterine göre okuduğunu anlama seviyesi öğretim düzeyinde çıkmıştır. Öğrenci soru ölçeğine göre öyküleyici metinden %80, bilgilendirici metinden %67 almıştır.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Hata Analizine (Miscue Analysis) Göre Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Öyküleyici Metin: **Şenlikli Bir Akşam Yemeği**

Şenlikli Bir Akşam Yemeği' (610 kelime) okuması sonunda öğrencinin okuyucu profili aşağıda verilmiştir.

**Hata Analizinde Derin İnceleme Prosedürü
Okuyucu Profil Formu**

ŞABLON	%	%	OKUYU A
ANLAM YAPILANDIRMA	YÜZDE		ÖĞRET
Kayıpsız	25,7	} 34	SEÇİLE
Kısmen Kayıp	8,5		TEST E
Kayıp	65,7		Sıra
DİLBİLGİSEL İLİŞKİ			
Güçlü	25,7	} 31,5	
Kısmen Güçlü	5,7		
Aşırı Düzeltme	-		
Zayıflık	68,5		
METİNDE KELİME YER DEĞİŞTİRMELERİ			
(Harf)Sembol Benzerliği			
Yüksek	87	} 96	
Biraz	8,6		
Hiç	4		
Ses Benzerliği			
Yüksek	95,6	} 96	
Biraz	-		
Hiç	4		
YENİDEN ANLATIMI			
Karakterler	40		
Olaylar	33		
Toplam	73		
Bütünsel Skor			
MPHW : 5,24 ZAMAN 9dk 50sn			
YORUMLAR			

MPHW: Miscues Per Hundred Word(Yüz kelime)

Şekil 4.14.: Ö1' e ait 1. Okuyucu Profil Formu

MPHW: 5,24. Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 5,24 kelime hata yapmıştır.

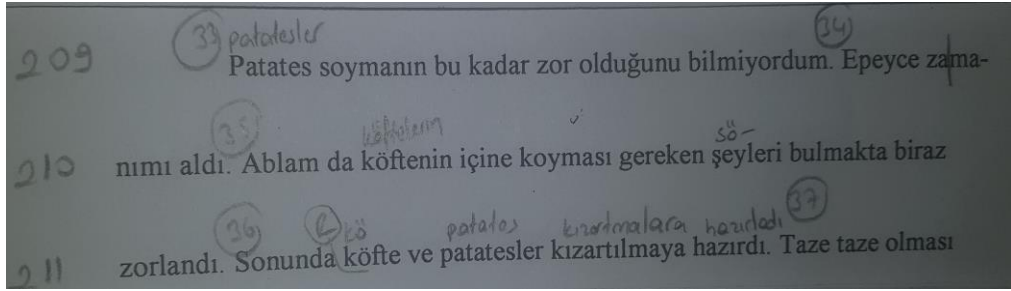
Okuma süresi 9 dk 50 sn sürmüştür. %34 Anlam yapılandırma ve %31 dil bilgisi ilişkileri gösteriyor ki Ö1 dilin ipuçlarını seçici ve esnek olarak kullanamamıştır. %66 oranında anlam yapılandırmasında kaybı olmuş ve %69 dilbilgisi ilişkilendirmede zayıflık göstermiştir. Öğrencinin gramer ilişkilerini kullanması, okuma stratejileri için temel oluşturur. Ö1' in anlam yapılandırmasının %34 ve dilbilgisi ilişkilerindeki %69 zayıflık onun hatalarının sözdizimsel kabul edilebilirliğinin ya olmadığını ya da kısmi olduğunu gösterir. Yani öğrenci tahminlerde bulunmak için cümle başlangıcını kullanabilmesine rağmen, tahminlerini her zaman onaylamaz.

Ö1, hatalarında %96 grafik ve %96 ses benzerliği yapmış ki bu grafik ve ses benzerliği ipuçlarını yüksek seviyede kullanması, onun metnin yüzey özelliklerine ve görünene yoğun şekilde bağlılığını ortaya koyar. Anlam yapısını oluşturabilmeyi %34 seviyesinde oluşturmuş ki bu, onun hatalarının sözdizimsel ve anlamsal olarak kabul edilebilir olmadığını gösterir. Sözdizimsel kabul edilebilir ve dolayısıyla anlamsal kabul edilebilir hataları olsaydı, ya da onları düzeltmiş olsaydı, anlamsal yapıyı oluşturabildiği söylenebilirdi. Öğrenci grafonik (grafik ve ses) ipuçlarına fazlaca dikkat ettiği için, anlam oluşturma sürecini ihmal etmiş görünüyor. Metnin grafonik yapısına yüksek bağlılığı anlamı gözden kaçırmaya yol açmıştır.

%96 olarak görülene göre grafik ve ses benzerliğini kullanır. %4 oranı, hatalarında kelimelerin grafik ve ses benzerliği olmadığını gösterir.

Öğrenci 203 ve hemen ardından 204. Satırı atlamış. 418. satıra geldiğinde de yine dikkatsizlik yapmış.

209-210. satırda 'köftenin' ve 'patates' kelimelerinin sonlarına çoğul ekler getirmiş. Metnin 106-108-201-202. satırlarında böyle bir hata yapmamış.



Şekil 4.15.: Ö1' in Metin Örneği

209.satırdaki çoğul eki getirdiği 'patatesler' kelimesiyle yaptığı hata, sözdizimsel ve anlamsal kabul edilmemiş ve dilbilgisi ilişkisinde zayıflık sonucunu doğurmuştur.

Yine 209. satırda 'patatesler' ve 210. satırda 'köftelerin' okuması, bir önceki satırda (208.satırda) 'patatesler' okuması sonrası -ler -lar ekini örnekleme stratejisini kullandığı için getirdiği söylenebilir.

107. satırda 'yıkasın' kelimesini kullanması, bir önceki satırda (106.satırda)'soysun' ve 'çıkarsın' şeklinde okumaları sonrası örnekleme stratejisini kullandığını gösterir.

415. satırda yer alan olumsuz fiil sonrası öğrenci aynı satırda 'pişmemiş' ve 416. satırda 'kızarmamıştı' olumsuz fiillerini seçip okuyarak örnekleme stratejisini kullanmıştır.

Öğrenci 107-302-310-410-415-416. satırlarda öğrenci kelimelerdeki son heceleri ya atlamış ya da yanlış okumuş. 'Kendisini' kelimesini 'kendisi', 'vazoya' kelimesini 'vazoyu', 'elinde' kelimesini 'eline', 'içinde' kelimesini 'içine', 'pişmemişti' kelimesini 'pişmemiş', 'yıkarsa' kelimesini 'yıkasın' okumuş. 107. ve 405. satırdaki kelime sonu değişikliği anlam yapılandırmasını kurabildiğini, 416. Satırdaki kelime sonu değişikliği grammer ilişkisini kısmen kurabildiğini göstermiştir.

102-105-106-208-209-215-220-221-307-311-314-318-404-408-410-415-419. satırlardaki kelimelerde bölmeler ya da hecelemeler yapmış. 'gelin-ceye', 'soy-sun',

‘yıka-rım’, ‘za-manımı’, ‘kızır-ta-cak-tık’, ‘sanıyor-nuz? ‘du-ra-cak’, ‘kat-layıp’, ‘yerleş-tir’, ‘kızır-tayım’, ‘kı-zar-sın’, ‘bekler-ken’, ‘hazırla-dık’, ‘kızart-mış’, ‘övünç-le’, ‘özet-ledim’, ‘ma-şa-sıyla’, ‘şe-kil-siz-di’, ‘çok-tan-dır’. Aradaki duraklamalar ve hece kesmeleri tereddütlerinin bir kanıtıdır.

112-201-214-308-310-312-316-407. satırlarda noktalama işaretlerine uymamış. ‘...geldi. Annemin...’, ‘...İyi. O zaman...’, ‘...kişi. Dört...’, ‘...iş! Çok...’, ‘...anlaşılan. Neyse...’, ‘...canım? Neredeyse...’, ‘...Canım, neler...’, ‘...ya, ablamla...’ Öğrenci metindeki kelimeleri okumaya odaklandığı için noktalama işaretlerini gözden kaçırıyor denebilir.

Ö1’in başlangıç ve örnekleme stratejisi, onun grafik ve ses bilgi kullanımına yansır. Onun yüksek ve biraz görünen grafik ve ses benzerliği’ nin (%96)(okuyucu profilindeki) fazla olması, okuyuculuğundaki verimliliği düşürür.

405.satırda ‘peniklemiş’ olarak okuduğu ‘paniklemiş’ kelimesini anlamsız bulduğu için ve 416.satırda ‘zeytinyağının’ yerine okuduğu ‘zeytinle’ kelimesini anlamca kabul edilebilir bulmadığı için düzeltme stratejisi uygulamıştır.

Hata Analizinde Derin İnceleme Prosedürü Okuyucu Profil Formu			
ŞABLON	%	%	OKUYUCU Ahm
ANLAM YAPILANDIRMA	YÜZDE		ÖĞRETMEN
Kayıpsız	19	) 45	SEÇİLEN PARÇA
Kısmen Kayıp	26		TEST BOYUNCA
Kayıp	55		Sıra
DİLBİLGİSEL İLİŞKİ			
Güçlü	19	) 36	
Kısmen Güçlü	17		
Aşırı Düzeltme	-		
Zayıflık	64		
METİNDE KELİME YER DEĞİŞTİRMELERİ			
(Harf)Sembol Benzerliği			
Yüksek	100	) 100	
Biraz	-		
Hiç	-		
Ses Benzerliği			
Yüksek	98		
Biraz	2		
Hiç	-		
YENİDEN ANLATIMI			
Karakterler	25		
Olaylar	25		
Toplam	50		
Bütünsel Skor			
MPHW : 8,96	ZAMAN	9dk 10sn	
YORUMLAR			
MPHW: Miscues Per Hundred Word(Yüz kelimedede O			

Şekil 4.16.: Ö1' in 2. Okuyucu Profil formu

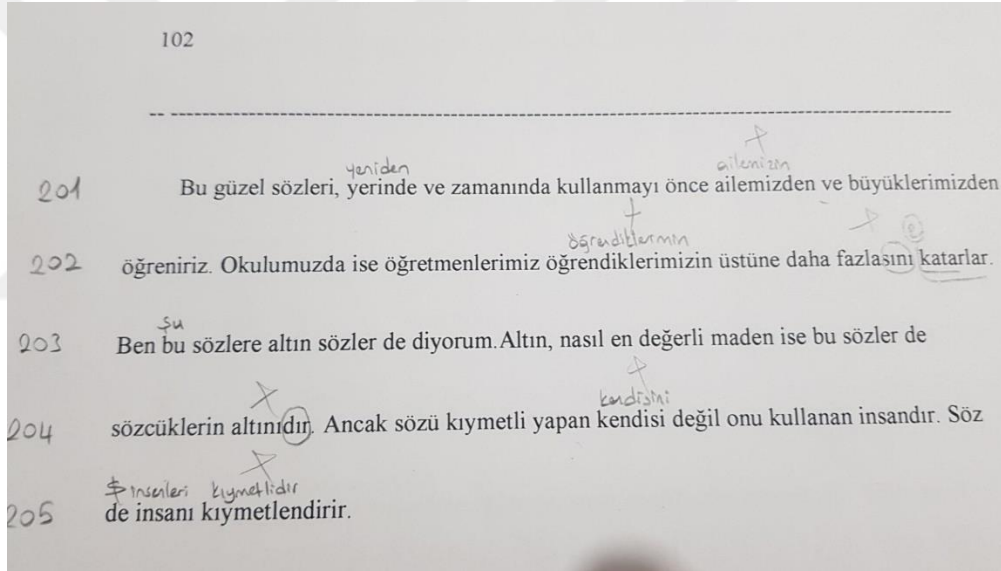
MPHW: 8,96 Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 9 kelime hata yapmıştır. Okuması 9 dk 10sn sürmüştür.

%45 Anlam yapılandırma ve %36 dilbilgisi ilişkileri gösteriyor ki Ö1, dilin ipuçlarını seçici ve esnek olarak kullanamamış, %55 oranında anlam yapılandırmasında kaybı olmuş ve %64 dilbilgisi ilişkilendirmede zayıflık göstermiştir.

101.102-108-135-138-201-202-203-205-207-208-210-216-220-221-222-223-227-228-230. satırlardaki yer değiştirmeleri, eklemeleri ya da ihmalleri anlamsal yapılandırılmayı kurabildiğini göstermiştir. Bu anlamsal yapı yüzdesini %45 seviyesine çıkarmıştır.

Öğrenci metinde hiç başarılı düzeltme yapmamış, düzeltme stratejisi kullanmamıştır.

Kelime yerine koyma hatalarında çok yüksek seviyede grafik ve ses benzerliği gösteriyor(%100). Ses ve grafik benzerliği olmayan hiç hata yapmamıştır.



şekil 4.17.: Ö1' in 2. Metin Örneği

101-108-117-124-133-135-138-201-202-204-207-208-210-212-213-214-215-216-219-220-221-222-223-227. satırlarda kelimelerin son hecelerinde değişiklik yapmıştır. 'atasözünü' yerine ' atasözü', 'çıkarır' yerine 'çıkaran', 'hayatımızda' yerine 'hayatımızı', 'birincisi' yerine 'birinci', 'kırk' yerine 'kırık', 'kapıların' yerine 'kapılar', 'hepinizin' yerine 'hepiniz', 'bilirsiniz' yerine 'biliriz', 'kullanırız' yerine 'kullanılır', 'ederim' yerine 'ederiz', 'ailemizden' yerine 'ailemizin', 'öğrendiklerimizin' yerine 'öğrendiklerimin', 'fazlasını' yerine 'fazla', 'altınıdır' yerine 'altını', 'kendisi' yerine 'kendisini', 'sözü' yerine 'sözünü', 'ede' yerine 'eder', 'işini' yerine 'için', 'atasözüyle'

yerine 'atasözü', 'insanlar' yerine 'insanların', 'yerinde' yerine 'yerin', 'dinleyeni' yerine 'dinleyerek', 'verici' yerine 'verince', 'özellikle' yerine 'özeelliğe', 'gümüşse' yerine 'gümüşe', 'dinlemenin' yerine 'dinlemelerin', 'ifadeleri' yerine 'ifadeler', 'anlatıyor' yerine 'anlatıyoruz', 'etrafta' yerine 'etrafa', 'davranışlarımız' yerine 'davranışlar', 'çıkarmamalıyız' yerine 'çıkarmayınız'.

OGRETMEN			
SEÇİLEN PARÇA Altın Öğütle			
TEST BOYUNCA TEKRARLAYAN HATALAR			
Sıra	Okuyucu	Metin	YORUMLAR
101	atasözü	atasözünü	Ekleme hatası (101-108)
101	sıkaran	sıkarır.	
108	heyetimiz	heyetimizde	108-124-133 ek getirmiz
108	Birinci	Birincisi	
124	Kırık	Kırık	124
124	kapılar	kapıların	
133	hepiniz	hepinizin	

Şekil 4.18.: Ö1' in Hata Örnekleri

102-205-212-218-221-228. satırlarda kelimelerin orta hecelerinde ya atlama ya da değişiklik yapmıştır. 'işitmişsinizdir' yerine 'işitmişizdir', 'kıymetlendirir' yerine 'kıymetlidir', 'uyarlamışlardır' yerine 'uymuşlardır', 'bilmeyenimiz' yerine 'bilmeyeniz', 'arkadaşımız' yerine 'arkadaşlarımız', 'göremeyiz' yerine 'görmeyiz' okumuştur.

Tablo 4.16.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 1)

ÖYKÜLEYİCİ METİN YENİDEN ANLATIM FORMU:	
ŞENLİKLİ BİR AKŞAM YEMEĞİ	
Okuyucu: Ö1	
KARAKTER ANALİZLERİ:	
(40 puan)	40
Hatırlamalar (20 puan)	Gelişmeler (20 puan)
Evin küçük oğlu	Küçük çocuk ve abla
Abla	öğrencidir.
Anne	Anne ve Baba
Baba	çalışıyorlardır.
	Anne çocuğu arayarak eve misafir geleceğini haber eder.
OLAYLAR: (60 puan)	33
<p>*Küçük çocuk eve döndüğünde annesi yoktur. Annesi işten evi arayarak gecikeceğini ve akşama misafirleri olduğunu söyler. Ablasına kendisi gelene kadar patatesleri soymasını, dolaptan kıymayı çıkarmasını, salata malzemelerini yıkamasını söylemesini ister. Babasına da misafir için meyve almasını iletmesini ister. Çocuktan yalnızca ortalığı dağıtmamasını ve ablasının sözünü dinlemesini ister.</p>	
(20 puan)	15
<p>*Ablası durumu öğrenince, anneme sürpriz yapalım der ve kardeşinden yardım ister. Ablası iş bölümü yaparak, çocuğa patatesleri soyma, masayı hazırlama görevi verir. Kendisi salata malzemelerini yıkayıp salatayı yapma ve patates köfteleri kızartma işini alır. Masayı hazırlarken yapması gerekenleri kardeşine tek tek sıralar:</p>	
<p>-Masa örtüsünü düzgünce ört,</p>	
<p>-Tabakları diz. Çatalları tabakların soluna, bıçakları sağına koy.</p>	
<p>-Peçeteleri düzgünce üçgen katlayıp tabakların içine yerleştir.</p>	
<p>-Bardakları tabakların önüne sırala. (20 puan)</p>	
	10

*Köfte ve patatesleri kızartma işini soğumaması için en sona bırakırlar. Çocuk kızartmayı yapabileceğini söylese de ablası izin vermez bunun yerine odasını toplamasını ister. (5 puan) 1

*Annesi eve döndüğünde kızartmayı ablasının yaptığını görünce telaşa kapılır ve işe el koyar. Bu arada baba eve döner ve neler olduğunu anlamaya çalışır. Ablasıyla yaptıklarını kısaca övgüyle özetler. Baba ise misafirlerin bu akşam değil ertesi akşam geleceğini söyleyince annesi öylece kalakalır ve gülmeye başlarlar.

(10 puan) 2

Misafir için hazırladıkları sofraya ailecek otururlar. Masa örtüsü yamuk, tabak, çatal ve bıçaklar düzgün sıralanmamış, köfteler şekilsiz ve iyi pişmemiş, patatesler fazla kızarmış olsa da lezzetleri fena değildir. Üstelik en önemlisi o akşam ailece şenlikli bir yemek yerler. (5 puan) 5

Karakter Analizleri (40) 40

Olaylar (60) 33

Toplam Puan 73

Olay Örgüsü

İşten geç çıkacak olan anne evi arayarak çocuklarından hazırlık yapmalarını ister. Abla durumu öğrenince, küçük kardeşiyle, annelerine bir sürpriz yapmaya karar verirler. İş bölümü yaparak anneleri gelmeden sofrayı hazırlarlar. Eve gelen anne şaşırda da asıl şaşkınlığı misafirin ertesi gün geleceğini babalarından öğrendiklerinde yaşarlar. Günün sonunda ailecek mutlu bir yemek yerler.

Tema

Ailede küçükten büyüğe herkesin işbirliği içinde bulunması, yardımlaşma ile işlerin kolayca halledilebilmesi ve günün sonunda misafirin gelmeyeceğini öğrenseler de ailece şenlikli yemek yiyebilmeleridir.

Ö1 için hikayedeki en güzel yer çocukların annelerine sürpriz yapması olmuş. Ona göre beraber yemek yemek önemli çünkü tüm aile bir araya bu şekilde geliyor.

Tablo 4.17.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 2)

BİLGİLENDİRİCİ METİN YENİDEN ANLATIM FORMU: ALTIN ÖĞÜTLER

Öğrenci: **Ö1**

KARAKTERİSTİK BİLGİLER

(50 puan)

25

Sihirli Sözler (10)

- *Teşekkür ederim!*
- *Özür dilerim!*
- *Affedersiniz!*
- *Rica ederim!*
- *Lütfen!*

Görgü sahibi insanlar; (10)

- *Yerinde ve zamanında konuşurlar.*
- *Altın sözleri kullanırlar.*
- *Ses tonlarına dikkat eder ve emir verici ifadeler kullanmazlar.*

“İstedliğini söyleyen istemediğini işitir”(5)

“Bin dinle bir konuş”(5)

“Söz gümüşse sükut altındır”(5)

• Karakteristik Bilgilerin Yer Aldığı İfadeler

Birinden bir iyilik gördüğümüz zaman o kişiye teşekkür ederiz. İstemeden yaptığımız yanlış bir davranış ya da söylediğimiz hatalı bir söz için özür dileriz. Biri bize teşekkür ettiği zaman da “Önemli değil!” ya da “Rica ederim!” diyerek karşılık veririz. (5)

Arkadaşımızı dinlerken onun yüzüne bakmaya, başka şeylerle meşgul olmamaya, sözünü kesmemeye dikkat ederiz.(10)

GENELLEMELER

(25 Puan)

10

İki türlü insanla karşılaşırız. Birincisi görgülü, ikincisi ise kaba ve dikkatsizdir.

Görgü sahibi insanlar, hem yerinde konuşurlar hem de konuşurken ses tonlarına dikkat ederler. Konuşmaları, dinleyeni rahatsız etmez.

Konuşmalarında olumsuz ve kırıcı ifadeleri kullanmazlar ve bağırmeden konuşurlar.

Biz bu sihirli sözleri önce ailemizden sonra öğretmenlerimizden öğreniriz.

İletişimde konuşmak kadar dinlemek de önemlidir. Dinlemeden anlama olmaz.

Dinleme konuşmaktan daha zordur. Çünkü dinlemek sabır ister, çaba ister.

Öğrenmenin ilk adımı dinlemedir.

ANA KAVRAMLAR

(25 Puan)

15

Konuşurken insanları rahatsız etmemeli, altın sözleri kullanılmalı. Yerinde ve zamanında konuşmalı.

Dinlerken de başka şeylerle meşgul olmadan sabırla dinlemeli.

Yeniden Anlatım

- Karakteristik Bilgiler **25**
- Genellemeler **10**
- Ana Kavramlar **15**
- Toplam Puan **50**

Yorumlar

Öğrenci genellemelerde, iki türlü insanla karşılaştığını, ilkinin görgülü ve nazik diğerinin tam tersi olduğunu belirtmiş fakat insanların davranışlarındaki özelliklerini anlatamamıştır. Spesifik bilgilerde sihirli sözlerden bahsetmiş, 'Teşekkür ederim', 'Özür dilerim', ' Affedersiniz', 'Rica ederim', 'Lütfen' örneklerini vermiştir. 'Altın sözler' kavramını cümle içinde kullanmış fakat doğru ve yerinde konuşma ile ilgili atasözlerinden bahsetmemiştir.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Metin Özelliklerine (Tür, Okunabilirlik) Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Öyküleyici Metin; MPHw: 5,24

Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 5,24 kelime hata yapmıştır. Okuma süresi 9 dk 50 sn sürmüştür. Yavaş okuma yaptığı söylenebilir.

Bilgilendirici metin; MPHw: 8,96

Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 9 kelime hata yapmıştır.

Okuması 9 dk 10sn sürmüştür. Daha önce öğrenci 610 kelimelik öyküleyici metni 9 dk 50 sn de okumuştur. Görülüyor ki öğrenci bilgilendirici metni daha yavaş okumuş ve daha çok hata yapmıştır.

Ö1' e Ait Bulguların Yorumlanması

•Öğrencinin babasıyla ve kendisiyle yapılan görüşme kayıtlarında, okumaya yeterince zaman ayırmadığı anlaşılmaktadır. Daha çok evde aile ve okulda öğretmenin yönlendirmesiyle okuyan öğrenci için ilgisini çekecek kitaplar keşfetme fırsatları sağlanmalıdır. Kendi okumasını değerlendirmesi istendiğinde orta seviyelerde olduğunu ifade eden öğrenci okumayı '*kelime bilmek*' olarak görmektedir.

•Ö1'e göre okumayı geliştirmek isteyen bir okuyucu 'sık sık okuma' yapmalıdır. Görüşme formuna göre öğrenci, okumaya yeterince zaman ayırmadığının farkındadır. İlgisini çekecek konular keşfedilebilir, not etmesi istenir ve bu ilgi alanlarına göre okuyacakları kitapların listesi yapılabilir

•**Öğrenci yanlış analizi uygulamasında;** 2 metinde de düzeltme yapmamıştır. Hatalarındaki ilk metinde %84,6, 2. Metinde %86 seslendirme düzeyi onun metnin yüzeyseline çok bağlı olduğunu göstermektedir. 2 metinde de Yanlış analiz envanterine göre okuduğunu anlama seviyesi öğretim düzeyinde çıkmıştır.

•**Öğrenci hata analizi uygulamasında;** metin boyunca başlangıç ve örnekleme stratejisini kullanmaktadır. Tahmin ve onaylama stratejilerini etkin kullanmaması onun linguistik risk almak istemediğini göstermektedir. Onaylama stratejisini yeterince kullanmaması anlam yapılandırmadaki düşük yüzdesini açıklamaktadır.

•1.metin: Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 5 kelime hata yapmıştır. Okuma süresi 9 dk 50 sn sürmüştür.

•2.metin: Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 9 kelime hata yapmıştır. Okuması 9 dk 10sn sürmüştür. Daha önce öğrenci 610 kelimelik öyküleyici metni 9 dk 50 sn de okumuştur. Görülüyor ki öğrenci bilgilendirici metni daha yavaş okumuş ve metindeki hata sayısı artmıştır.

•Öğrencinin, metni yavaş okuyarak metin yüzeyseline bağlı olduğu, kavramadan daha çok ses ve grafik özelliklerini yüksek kullandığı görülmektedir

•Öğrenci düzeltme yapmamıştır, düzeltme stratejisi üzerinde yoğunlaştırılmalıdır.

•Sıklıkla yaptığı duraksamalar, hecelemler, metni okumaya devam etmek yerine yaptığı tekrarlar, onun okurken tereddütleri olduğunu göstermektedir. Anlamasına dikkat çekilerek öğrenci cesaretlendirilebilir.

•Olay döngüsünü kavradığı anlatımında da ortaya çıkmaktadır. Anlatımında hikaye dilini kullanıyor olması onun hikaye dil özelliğine dikkat ettiğini göstermektedir.

•Tüm bu veriler ışığında görülüyor ki Ö1 orta seviyede bir okuyucudur.

•Ö1 için '**Okumanın Bilinçli Farkındalığı: Retrospektif Hata Analizi**' strateji dersi düzenlenebilir. RMA, okuyucuların kendilerini dışardan bakan öğrenciler olarak değerlendiren bir deneyime katan strateji dersidir. RMA' ya katıldıklarında, okuma sürecini araştırarak ve bir okuyucu olarak kendi yeteneklerinin bilincinde bir araştırma yaparlar (Y. Goodman ve Marek 1996; Y. Goodman 2000; Moore ve Gilles 2005). Öğrenci ses kasetindeki kendi okumasını dinlerken ve "Okumam anlam ifade ediyor mu? Kendimi dinlerken metin anlamlı geliyor mu?" sorularını yanıtlamaya çalışırken, öğretmeni ve grubundaki diğer öğrencilerle, anlam oluşturmaya odaklanmasına yardımcı olan çeşitli uygun stratejilerle tartışır. İyi okumanın yanlışlardan arınmış olmadığını anlar. Kendi sözdizimsel ve anlamsal olarak kabul edilebilir hataları yanı sıra diğer okuyucuların ve öğretmenlerin yüksek kaliteli hatalarının, okuduğunu anlama üzerindeki olumlu etkisini vurgular. Öğrencilerin okumanın amacının doğru okuma için mücadele etmek değil, anlama için okumak olduğunu kavraması önemlidir (Goodman, Watson, Burke, 1994).

4.2. İkinci Öğrenciye Ait Bulgular ve Yorumlar

4.2.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğrencinin Hikayesi / Okuma Geçmişi

3 çocuklu bir ailenin en küçük çocuğu olan Ö2'nin annesi ilkokul mezunu ev hanımı, babası ise ilkokul mezunu çiftçidir. Ö2'nin babaanne ve dedesi de aynı evde yaşamaktadır. Okulun ilk dönemlerinden itibaren Ö2'nin ev ödevlerinde düzensizlik,

ailenin çalışmaları takip eksikliği, sık ve gereksiz devamsızlık, toplantılara katılmayıp öğretmeni bilgilendirmeme gibi sebeplerden dolayı öğrenci, beklenen okuma düzeyine erişememiştir. Ayrıca evde Ö2'den başka okumaya vakit ayıran kimse olmadığı da öğrenilmiştir. Ailenin evinin sobalı olmasından dolayı çocukların akşam yanlarında oturdukları ve öğrencinin de bu zaman aralığında televizyon izlediği öğrenilmiştir. Öğrencinin sınıf içi sesli okuma etkinliklerinde isteksiz olduğu, anlatma etkinliklerinde katılım göstermediği de ayrıca vurgulanmıştır. Görüşme formundan elde edilen bilgilere göre Ö2 şunları söylemiştir: ‘ *En çok fıkra okumayı seviyorum. Bazı günler 1-2 tane okurum. En unutamadığım kitap ‘ Nasreddin Hoca Et Nerede?’ fıkra kitabıydı.*’

4.2.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Kendi Okuma Süreci Hakkındaki Düşünceleri

Tablo 4.18.: İkinci Öğrencinin Görüşme Verileri

Sorular	Anahtar ifadeler
1- Okurken bilmediğin bir şeylerle karşılaştığında ne yaparsın? Başka yaptığın bir şey var mı?	‘Heceleyerek bulmaya çalışıyorum. Sözlükten bakarım.’
2- Bildiğin iyi bir okuyucu sana göre kimdir?	‘En iyi bana göre sınıfımızdan M. okuyor. Çünkü şaşırmadan, hızlı ve güzel okuyor.’
3- Onu iyi bir okuyucu yapan nedir?	‘Hızlı okuması, yanlış pek yapmaması. Her gün evde okuma yapıyordur.’

4- Sence kuzenlerin de bilmediği bir şeyle karşılaşır mı?

‘Bence hayır.’

5- O, okurken bilmediği bir şeyle karşılaşınca, sence ne yapar?

‘Bence büyüklerden birine sorar, ya da sözlükten bakar.’

6- Okurken problem yaşayan birine sen nasıl yardım ederdin?

‘Heceleyen birisiyse onu seslendirmesinde yardımcı olurum. Sesi unuttuysa hatırlatırım.’

7- Öğretmenin ya da bir öğretmen o kişiye yardım etmek için ne yapardı?

‘Öğretmenim zor okuyan birisini okuturken sesleri tekrarlatıyor ve birleştirme yapmasını sağlıyor.’

8- Okumayı sen nasıl öğrendin?

‘Önce sesleri öğrendim sonra da heceleri. El yazı defterimdeki okulda öğrendiğim heceleri evde bol bol okuttular, kelimeleri tekrar ettirdiler ve çalıştırdılar.’

9- Daha iyi bir okuyucu olmak için sen ne yapardın?

‘Takılmadan hecelemeden düzgün okuma yapardım.’

10- İyi bir okuyucu olduğunu düşünüyor musun? Neden?

‘Ben bazen iyi bir okuyucu bazense kötü okuduğumu düşünüyorum. Çünkü çok okuduğum zaman iyi az okuduğumda kötü okurum.’

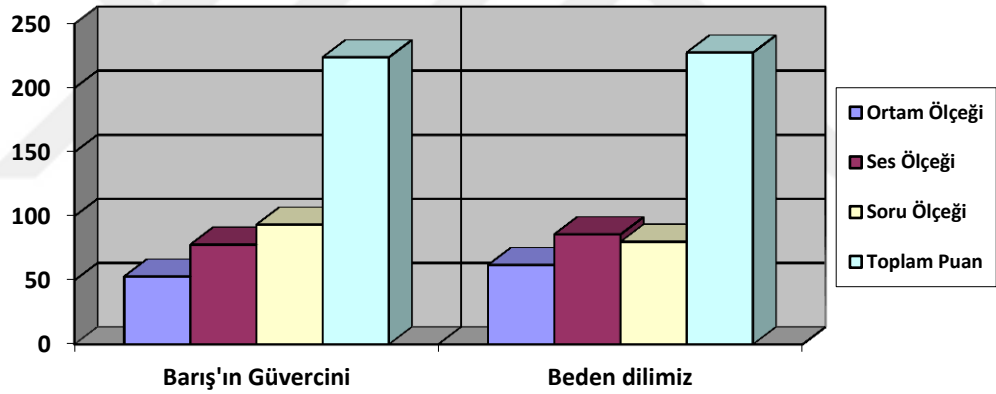
Ö2 kendisiyle yapılan görüşmede ‘İyi bir okuyucunun ne yaptığı’ sorulduğunda ‘*Kendi kendine bolca okur.*’ cevabını vermiştir.

Ö2 formda ‘Okurken heyecanlı oluyorum. En çok fıkra okumayı seviyorum. Bazı günler 1-2 tane okurum. En unutamadığım şey Nasreddin Hoca ‘nın ‘Et Nerede?’ fıkrasıydı.’ demiştir. Görüşme Formuna bakıldığında Ö2 okuma’ yı ‘kelime bilme’, iyi okumayı ise ‘tereddütsüz ve hızlı okuma’ olarak görüyor. Kendi okumasını değerlendirmesi istendiğinde, bazen iyi bir okuyucu bazen ise kötü okuyucu olduğunu düşünüyor.

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Yanlış Analiz Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Grafik 2: İkinci Öğrencinin Yanlış Analizine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi



Grafik 2’de görüldüğü gibi ikinci öğrencinin (Ö2), Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’ndan onaylı Morpa Kültür Yayınları ‘İlk Öykülerim’ serisinden seçilen 551 kelimedenden oluşan “‘Barış’ın Güvercini” isimli öyküleyici metin okuması neticesinde almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı 224’tür. Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak yapılan analize göre ortam ölçeğinden 53, seslendirme ölçeğinden 78 ve soru ölçeğinden 93 puan almıştır. Ortam ve seslendirme ölçeğinden alınan puanlar, okuma parçasını seslendirme düzeyini göstermekte, soru ölçeğinden alınan puan ise okuduğunu anlama düzeyini göstermektedir. Öğrencinin ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı puanların toplamı 224 olduğu için bu öğrencinin

3. Sınıf seviyesindeki bir metni okuması ve okuduğunu anlama seviyesinin öğretim düzeyinde olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencinin almış olduğu toplam puan 180 ile 240 arasındadır. Öğretim düzeyi öğrencinin okuma hatası yaptığını ve okuduğunun önemli bir kısmını anladığını ifade etmektedir. Öğrenci, 5 ekleme, 21 atlama, 24 yanlış okuma olmak üzere toplam 50 hata yapmış, 4 hatasını düzeltmiştir.

İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içerisinde yer alan 463 kelimedden oluşan ‘Beden dilimiz’ isimli bilgilendirici metin okumasından almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı 228’dur. Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak yapılan analize göre ortam ölçeğinden 62, seslendirme ölçeğinden 86 ve soru ölçeğinden 80 puan almıştır. Öğrencinin ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı puanların toplamı 228 olduğundan bu metin için okuduğunu anlama seviyesinin öğretim düzeyinde olduğu söylenebilir. Öğrenci, 4 ekleme, 3 atlama, 4 yanlış okuma olmak üzere toplam 11 hata yapmış, 1 hatasını düzeltmiştir.

Öğrenci 2 metinde de hatasında düzeltme yapmıştır. Bu düzeltmeler, öğrencinin anlama odaklandığını göstermektedir. Hatalarındaki ilk metinde %78, 2. Metinde %86 seslendirme düzeyi onun metnin yüzeyseline bağlı olduğunu göstermektedir. 2 metinde de yanlış analiz envanterine göre okuduğunu anlama seviyesi öğretim düzeyinde çıkmıştır. Öğrenci soru ölçeğine göre öyküleyici metinden %93, bilgilendirici metinden %80 almıştır.

4.2.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Hata Analizine (Miscue Analysis) Göre Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Öyküleyici Metin: Şenlikli Bir Akşam Yemeği

Şenlikli Bir Akşam Yemeği’ (610 kelime) hikayesinde öğrencinin okuyucu profili aşağıda verilmiştir.

Hata Analizinde Derin İnceleme Prosedürü Okuyucu Profil Formu			
ŞABLON	%	%	OKUYUCU
ANLAM YAPILANDIRMA	YÜZDE		ÖĞRETMEN
Kayıpsız	59	) 73	SEÇİLEN PARÇ
Kısmen Kayıp	14		TEST BOYUNC
Kayıp	27		
DİLBİLGİSEL İLİŞKİ			Sıra
Güçlü	57	) 68	
Kısmen Güçlü	3		
Aşırı Düzeltme	8		
Zayıflık	32		
METİNDE KELİME YER DEĞİŞTİRMELERİ			
(Harf)Sembol Benzerliği		) 92	
Yüksek	80		
Biraz	12		
Hiç	8		
Ses Benzerliği		) 92	
Yüksek	84		
Biraz	8		
Hiç	8		
YENİDEN ANLATIMI			
Karakterler	40		
Olaylar	51		
Toplam	91		
Bütünsel Skor			
MPHW	6,06	ZAMAN	6 dk 30 sn
YORUMLAR			

MPHW: Miscues Per Hundred Word(Yüz kelimedede Ortalama)

Şekil 4.19.: Ö2' nin 1. Okuyucu Profil Formu

MPHW: 6,06. Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 6 kelime hata yapmıştır. Okuma süresi 6 dk 30 sn sürmüştür. %73 Anlam yapılandırma ve %68 dilbilgisi

ilişkileri gösteriyor ki Ö2 dilin ipuçlarını seçici ve esnek olarak kullanabilir. %27 oranında anlam yapılandırmasında kaybı var ve %32 dilbilgisi ilişkilendirmede zayıflık gösteriyor. Öğrencinin gramer ilişkilerini kullanması, okuma stratejileri için temel oluşturur. Ö2'nin anlam yapılandırmasının %73 ve dilbilgisi ilişkilerindeki %32 zayıflık onun bazı hatalarının sözdizimsel kabul edilebilirliğinin olduğunu ya da kısmi olduğunu gösterir. Yani öğrenci tahminlerde bulunmak için cümle başlangıcını kullanabilir ve tahminlerini çoğu zaman onaylar.

Ö2, hatalarında %92 grafik ve %92 ses benzerliği yapmış ki bu grafik ve ses benzerliği ipuçlarını yüksek seviyede kullanması onun metnin yüzey özelliklerine ve görünene yoğun şekilde bağlılığını ortaya koyar. Anlam yapısını oluşturabilmeyi %73 seviyesinde oluşturmuş ki bu, onun hatalarının sözdizimsel ve anlamsal olarak kabul edilebilir olduğunu, anlamsal yapıyı oluşturabildiğini gösterir.

%92 olarak görülene göre grafik ve ses benzerliğini kullanır. %8 oranı, hatalarında kelimelerin grafik ve ses benzerliği olmadığını gösterir.

210-403-412-417. satırlarda kelimelerin -ler, -lar çoğul ekleri ya atlanmış ya da kelimelere eklenmiş. 'köftenin' kelimesini 'köftelerin', 'neler' kelimesini 'ne', 'başladılar' kelimesini 'başladı', 'lezzetleriydi' kelimesini 'lezzetiydi' okumuştur.

211-215-307-310-311-407-416. satırlardaki kelimelerin orta hecelerinde ya atlama ya da değişiklik yapılmış. 'kızartılmaya' yerine 'kızarmaya', 'düzgünce' yerine 'düzenlice', 'atıldım' yerine 'alındım', 'başlamıştı' yerine 'başladı', 'çıkarmadım' yerine 'çıkartmadım', 'geleceklermiş' yerine ' gelecekmiş', 'kızarmıştı' yerine 'kızartılmıştı' kullanmıştır.

211-212-301-304-407-415. satırlarda kelime sonlarına ya ekler getirilmiş ya da kelimelerin son heceleri atlanmış. 'patatesler' yerine 'patatesleri', 'kızartacaktık' yerine 'kızartacaktı', 'sofra' yerine 'sofrayı', 'zaman' yerine 'zamanı', 'ablamlar' yerine ' ablam', 'şekilsizdi' yerine 'şekilsiz' okumuştur.

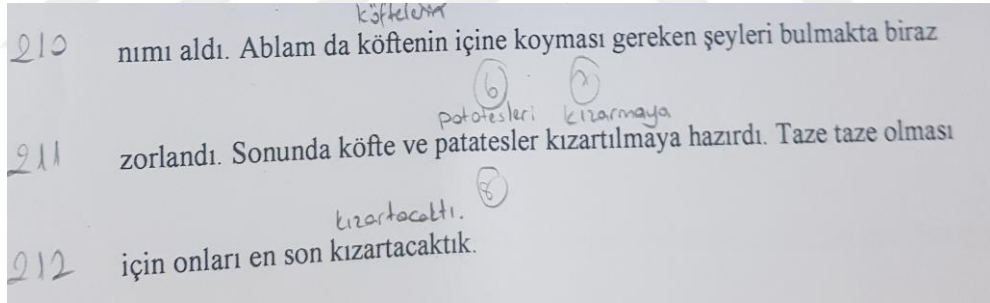
412-418. satırda kelime sonu eki değiştirilmiş. 'çalışmış' yerine 'çalıştık', 'söylemeli' yerine 'söyleyim' getirmiştir.

104-208-214-310-407. satırlarda noktalama işaretlerine dikkat edilmemiştir. ‘...oğlum, bugün...’, ‘...soy. Dikkat...’, ‘...kişi. Dört...’, ‘...anlaşılan. Neyse...’, ‘...ya, ablamla...’, ‘...işte. Hemen...’

214-310-407 ve 413.satırda yaptığı noktalama işareti hatası, 301-306-314-404-406-412-417-418. Satırlardaki kelimelerde ekleme, çıkarma ve atlama hataları sözdizimsel ve anlamsal kabul edilmemiş ve dilbilgisi ilişkisinde zayıflık sonucunu doğurmuştur.

216-412-417. satırlardaki hatalarında kısmen kabul edilebilir sözdizimsel ve anlamsal hatalar yapması onun tahmin, çıkarım stratejisini kullandığını gösterir.

Öğrenci 210.satırdan itibaren eylemi gerçekleştiren kişinin ‘Abla’ olduğunu fark edip 211 ve 212. Satırlardaki hatalarında örnekleme stratejisini kullanıp özneyi ‘Abla’ düşünerek anlam yapısını kurduğunu göstermiştir.



Şekil 4.20.: Ö2' nin Metin Örneği

215-310-317-412-418satırda da öğrenci hatalarında kayıp olmadan ya da kısmen kayıp anlam yapıları kuran, güçlü dil ilişkisi kurduğu hatalar yapmıştır.

306-417-418.satırdaki kelime sonunda yaptığı ekleme ve 306.-412.satırda getirdiği ek anlam yapılandırmasını kısmen kurabildiğini, 307. satırdaki kelimedede yaptığı değişikliği gramer ilişkisini kısmen kurabildiğini göstermiştir.

Ö2'nin başlangıç ve örnekleme stratejisi, onun grafik ve ses bilgi kullanımına yansır. Onun yüksek ve biraz görünen grafik ve ses benzerliği' nin (%92)(okuyucu profilindeki) fazla olması, okuyuculuğundaki verimliliği düşürür.

216.satırda 'bilmiyordum' , 401.satırda 'Bir tarafını', 407. satırda 'geleceklermiş' kelimesini anlamca kabul edilebilir bulmadığı için düzeltme stratejisi uygulamıştır. 407.satırdaki düzeltmesi aşırı düzeltmeye girmiş ve 306. Satırdaki aşırı düzeltmelerle dilbilgisi ilişkilerinde %8 aşırı düzeltme (overcorrection) sonucunu vermiştir. Bu öğrencinin kelimenin şekline fazlaca dikkat ettiğini gösterir.

Bilgilendirici Metin: **Altın Öğütler**

Altın Öğütler (524 kelime) bilgilendirici metninde öğrencinin okuyucu profili aşağıda verilmiştir.

**Hata Analizinde Derin İnceleme Prosedürü
Okuyucu Profil Formu**

ŞABLON	%	%	OKUYUCU	Beypazı
ANLAM YAPILANDIRMA YÜZDE			ÖĞRETMEN	
Kayıpsız	42	) 63	SEÇİLEN PARÇA	
Kısmen Kayıp	21		TEST BOYUNCA T	
Kayıp	37			
DİLBİLGİSEL İLİŞKİ			Sıra	
Güçlü	39	) 48		
Kısmen Güçlü	5			
Aşırı Düzeltme	4			
Zayıflık	51			
METİNDE KELİME YER DEĞİŞTİRMELERİ				
(Harf)Sembol Benzerliği		) 95		
Yüksek	92			
Biraz	3			
Hiç	5			
Ses Benzerliği		) 95		
Yüksek	81			
Biraz	14			
Hiç	5			
YENİDEN ANLATIMI				
Karakterler	40			
Olaylar	25			
Toplam	65			
Bütünsel Skor				
MPHW	14,5	ZAMAN	11dk 9sn	
YORUMLAR				
MPHW: Miscues Per Hundred Word(Yüz kelimedede Ortalan				

Şekil 4.21.: Ö2' nin 2. Okuyucu Profil Formu

MPHW: 14,5 Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 15 kelime hata yapmıştır. 11dk 9sn sürmüştür. %63 Anlam yapılandırma ve %48 dilbilgisi ilişkileri gösteriyor ki Ö2, anlam yapılandırırken dilin ipuçlarını seçici ve esnek olarak orta seviyelerde kullanıyor

fakat dil bilgisi ilişkilerinde yeterince kullanamıyor. %37 oranında anlam yapılandırmasında kaybı var ve %51 dilbilgisi ilişkilendirmede zayıflık gösteriyor.

104-108-115-121-122-125-127-130-135-136-137-137-201-202-204-205-207-208-209-212-216-217-224-226-227-229 satırlardaki sözdizimsel ve anlamsal kabul edilebilir ya da kısmi kabul edilebilir yer değiştirme, ekleme ve atlamaları, anlamsal yapıyı %63 seviyesinde kurabildiğini göstermiştir.

		SEÇİLEN PARÇA Altın Öğütle			
		TEST BOYUNCA TEKRARLAYAN HATALAR			
L		Sıra	Okuyucu	Metin	YORUMLAR
42	63				
21					
27					
39	48	101	yılan	yılanı	
5		102	çitar	çikarır	* 101-213 arası kelime sonlarına
4		108	tür	türlü	son heceleri okunmuş
51		124	Haromiler	Haromilere	
DEĞİŞTİRMELERİ		130	Afferderan	Afferderaniz	
		213	Sahip	sahibi	
		101	dilli	dil	
92	95	115	hayatınızda	hayatınızda	* 101-207 arası kelime sonlarına
3		125	bitiyorsunuz	bitiyorsunuz	ya hece eklenmiş ya da hece değiştirilmiştir.
5		127	sattığınız	sattığınız	
		136	gördüğünüz	gördüğünüz	
21	95	203	sattığınız	sattığınız	

Şekil 4.22.: Ö2' nin Hata Örnekleri

118-121-135-136-137-138-204-205-206-209-211-214-215-217-219-220-223-224-228. satırlardaki değişikliklerde anlamın uyuşmadığını fark etmiş ve düzeltmiştir. Bu da anlamsal yapılandırma yüzdesini ve gramer ilişkisi yüzdesini yükseltmiştir. 121-217. satırdaki 'değil' kelimesini atmış, daha sonra anlamı değiştirmedeği halde düzeltmiş ve aşırı düzeltme yüzdesini %4 seviyesine getirmiştir.

Kelime yerine koyma hatalarında %95 grafik ve %95 ses benzerliği göstermiştir. Bu yerine koyma hatalarında %5 grafik ve ses benzerliği olmadığını göstermiştir.

%51 zayıflık gösteren gramer ilişkisi yüzdesi, öğrencinin anlama odaklanma yerine kelimeye ve sese dikkat gösterdiğini böylelikle %95 grafik ve ses benzerlikli hata yaptığını ortaya koyuyor. Bu yerine koyma hatalarında %5 grafik ve ses benzerliği olmadığını göstermiştir. Öğrenci bu metinde metnin yüzeyine bağlı kaldığını, kelime kod çözmeye odaklandığını göstermiştir.

101-108-124-130-202-205-209-213-216-227. satırlarda kelime sonundaki harf ya da heceleri okumamıştır. 'yılanı' yerine 'yılan', 'çıkırır' yerine 'çıklar', 'türlü' yerine 'tür', 'haramilere' yerine 'haramiler', 'affedersiniz' yerine 'affedersin', 'ifadeleri' yerine 'ifadeler', 'öğrendiklerimizin' yerine 'öğrendiklerimizi', 'anahtarı' yerine 'anahtar', 'insanı' yerine 'insan', 'sözü' yerine 'söz', 'sahibi' yerine 'sahip' kelime sonlarındaki son heceleri okumamış.

101-104-111-114-115-125-127-135-136-137-203-204-205-207-208-209-211-214-218-221-224-227-228-229. satırlarda kelime sonundaki heceleri ya değiştirmiş ya da hece eklemiştir. 'dil' yerine 'dilli', 'hayatımızı' yerine 'hayatımızda', 'akıyor' yerine 'akar', 'hissedersiniz' yerine 'hissederiz', 'aklının' yerine 'aklınızın', 'hayatımızı' yerine 'hayatımızda', 'biliyoruz' yerine 'biliyorsunuz', 'söyleyelim' yerine 'söyleyim', 'kullanacağımızı' yerine 'kullanırız', 'gördüğümüz' yerine 'gördüğünüz', 'kişiye' yerine 'kişiyle', 'istemeden' yerine 'istemediği', 'yaptığımız' yerine 'yaptığımız', 'söylediğimiz' yerine 'söylediğiniz', 'sözlere' yerine 'sözlerin', 'kıymetli' yerine 'kıymetini', 'kullanan' yerine 'kullananı', 'insandır' yerine 'insanları', 'kıymetlendirir' yerine 'kıymetli', 'sözü' yerine 'sözünü', 'ede' yerine 'eden', 'yüzünü' yerine 'yüzüne', 'pişirip' yerine 'pişman', 'aklına' yerine 'aklının', 'konuşmaları' yerine 'konuşmalarının', 'dinleyeni' yerine 'dinleme', 'anlamanın' yerine 'anlamına', 'dinleriz' yerine 'dinleyiz', 'arkadaşımızın' yerine 'arkadaşımıza', 'karşımızdaki' yerine 'karşımızdakini', 'kapısının' yerine 'kapısına', 'birini' yerine 'birinci', 'dinleyelim' yerine 'dinlemeli' okumuştur.

106-122-135-201-202. satırlarda kelime ortalarındaki heceyi ya okumamış ya da hece değişikliği yapmıştır. 'yüzdür' yerine 'yüzlüdür', 'filmlerde' yerine 'filmde', 'masallarda' yerine 'masalda', 'durumlarda' yerine 'durumda', 'yerinde' yerine 'yerlerinde', 'öğretmenlerimizden' yerine 'öğretmenimizden' getirmiştir.

Tablo 4.19.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 1)

ÖYKÜLEYİCİ METİN YENİDEN ANLATIM FORMU:	
ŞENLİKLİ BİR AKŞAM YEMEĞİ	
Okuyucu: Ö2	
KARAKTER ANALİZLERİ:	
(40 puan) <u>40</u>	
Hatırlamalar (20 puan)	Gelişmeler (20 puan)
Evin küçük oğlu	Küçük çocuk ve abla
Abla	öğrencidir.
Anne	Anne ve Baba
Baba	çalışıyorlardır.
	Anne çocuğu arayarak eve
	misafir geleceğini haber eder.
OLAYLAR: (60 puan) <u>51</u>	
<p>*Küçük çocuk eve döndüğünde annesi yoktur. Annesi işten evi arayarak gecikeceğini ve akşama misafirleri olduğunu söyler. Ablasına kendisi gelene kadar patatesleri soymasını, dolaptan kıymayı çıkarmasını, salata malzemelerini yıkamasını söylemesini ister. Babasına da misafir için meyve almasını iletmesini ister. Çocuktan yalnızca ortalığı dağıtmamasını ve ablasının sözünü dinlemesini ister.</p>	
(20 puan) <u>20</u>	
<p>*Ablası durumu öğrenince, anneme sürpriz yapalım der ve kardeşinden yardım ister. Ablası iş bölümü yaparak, çocuğa patatesleri soyma, masayı hazırlama görevi verir. Kendisi salata malzemelerini yıkayıp salatayı yapma ve patates köfteleri kızartma işini alır. Masayı hazırlarken yapması gerekenleri kardeşine tek tek sıralar:</p>	
-Masa örtüsünü düzgünce ört,	
-Tabakları diz. Çatalları tabakların soluna, bıçakları sağına koy.	

-Peçeteleri düzgünce üçgen katlayıp tabakların içine yerleştir.

-Bardakları tabakların önüne sırala. (20 puan)

15

*Köfte ve patatesleri kızartma işini soğumaması için en sona bırakırlar. Çocuk kızartmayı yapabileceğini söylese de ablası izin vermez bunun yerine odasını toplamasını ister. (5 puan)

3

*Annesi eve döndüğünde kızartmayı ablasının yaptığını görünce telaşa kapılır ve işe el koyar. Bu arada baba eve döner ve neler olduğunu anlamaya çalışır. Ablasıyla yaptıklarını kısaca övgüyle özetler. Baba ise misafirlerin bu akşam değil ertesi akşam geleceğini söyleyince annesi öylece kalakalır ve gülmeye başlarlar.

(10 puan)

9

Misafir için hazırladıkları sofraya ailecek otururlar. Masa örtüsü yamuk, tabak, çatal ve bıçaklar düzgün sıralanmamış, köfteler şekilsiz ve iyi pişmemiş, patatesler fazla kızarmış olsa da lezzetleri fena değildir. Üstelik en önemlisi o akşam ailece şenlikli bir yemek yerler. (5 puan)

4

Karakter Analizleri (40) **40**

Olaylar (60) **51**

Toplam Puan **91**

Olay Örgüsü

İşten geç çıkacak olan anne evi arayarak çocuklarından hazırlık yapmalarını ister. Abla durumu öğrenince, küçük kardeşiyle, annelerine bir sürpriz yapmaya karar verirler. İş bölümü yaparak anneleri gelmeden sofrayı hazırlarlar. Eve gelen anne şaşırırsa da asıl şaşkınlığı misafirin ertesi gün geleceğini babalarından öğrendiklerinde yaşarlar. Günün sonunda ailecek mutlu bir yemek yerler.

Tema

Ailede küçükten büyüğe herkesin işbirliği içinde bulunması, yardımlaşma ile işlerin kolayca halledilebilmesi ve günün sonunda misafirin gelmeyeceğini öğrenseler de ailece şenlikli yemek yiyebilmeleridir.

Ö2 anlatımı sırasında yazarın kullandığı 'kurt gibi acıkmıştık' ifadesini kullanıyor.

Tablo 4.20.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 2)

BİLGİLENDİRİCİ METİN YENİDEN ANLATIM FORMU: ALTIN ÖĞÜTLER

Öğrenci: Ö2

KARAKTERİSTİK BİLGİLER

(50 puan)

25

Sihirli Sözler (10)

- *Teşekkür ederim!*
- *Özür dilerim!*
- *Affedersiniz!*
- *Rica ederim!*
- *Lütfen!*

Görgü sahibi insanlar; (10)

- *Yerinde ve zamanında konuşurlar.*
- *Altın sözleri kullanırlar.*
- *Ses tonlarına dikkat eder ve emir verici ifadeler kullanmazlar.*

“İstediyini söyleyen istemediyini işitir”(5)

“Bin dinle bir konuş”(5)

“Söz gümüşse sükut altındır”(5)

- **Karakteristik Bilgilerin Yer Aldığı İfadeler**

Birinden bir iyilik gördüğümüz zaman o kişiye teşekkür ederiz. İstemeden yaptığımız yanlış bir davranış ya da söylediğimiz hatalı bir söz için özür dileriz. Biri bize teşekkür ettiği zaman da “Önemli değil!” ya da “Rica ederim!” diyerek karşılık veririz. (5)

Arkadaşımızı dinlerken onun yüzüne bakmaya, başka şeylerle meşgul olmamaya, sözünü kesmemeye dikkat ederiz.(10)

GENELLEMELER

(25 Puan)

20

İki türlü insanla karşılaşırız. Birincisi görgülü, ikincisi ise kaba ve dikkatsizdir.

Görgü sahibi insanlar, hem yerinde konuşurlar hem de konuşurken ses tonlarına dikkat ederler. Konuşmaları, dinleyeni rahatsız etmez.

Konuşmalarında olumsuz ve kırıcı ifadeleri kullanmazlar ve bağırmandan konuşurlar.

Biz bu sihirli sözleri önce ailemizden sonra öğretmenlerimizden öğreniriz.

İletişimde konuşmak kadar dinlemek de önemlidir. Dinlemeden anlama olmaz.

Dinleme konuşmaktan daha zordur. Çünkü dinlemek sabır ister, çaba ister.

Öğrenmenin ilk adımı dinlemedir.

ANA KAVRAMLAR

(25 Puan)

20

Konuşurken insanları rahatsız etmemeli, altın sözleri kullanmalı. Yerinde ve zamanında konuşmalı.

Dinlerken de başka şeylerle meşgul olmadan sabırla dinlemeli.

Yeniden Anlatım

- Karakteristik Bilgiler **25**
- Genellemeler **20**
- Ana Kavramlar **20**
- Toplam Puan **65**

Yorumlar

Öğrenci genellemelerde, iki türlü insanla karşılaştığını, ilkinin görgülü ve nazik diğerinin tam tersi olduğunu belirtmiş ve insanların davranışlarındaki özelliklerini anlatmıştır. Spesifik bilgilerde sihirli sözlerden bahsetmiş, 'Teşekkür ederim', 'Özür dilerim', 'Lütfen' örneklerini vermiştir. 'Altın sözler' kavramını cümle içinde kullanmamış, doğru ve yerinde konuşma ile ilgili atasözlerinden 'İstediyini söyleyen istemediyini işitir.' ve 'Söz gümüşse sükut altındır' a anlatımında yer vermemiştir. Genellemelerde öğrenmenin ilk adımının dinleme olduğunu atlamıştır.

4.2.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Metin Özelliklerine (Tür, Okunabilirlik) Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Öyküleyici Metin; MPHWH: 6,06

Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 6 kelime hata yapmıştır.

Okuma süresi 6 dk 30 sn sürmüştür.

Bilgilendirici metin; MPHWH: 14,5

Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 15 kelime hata yapmıştır.

11dk 9sn sürmüştür. Daha önce öğrenci 610 kelimelik öyküleyici metni 6dk 30 sn' de okumuştur. Görülüyor ki öğrenci bilgilendirici metni çok daha yavaş okumuştur.

Ö2' e Ait Bulguların Yorumlanması

•Öğrencinin babasıyla ve kendisiyle yapılan görüşmelerde, evde okumaya yeterince zaman ayırmadığı anlaşılmaktadır. Daha çok aile ve okulda öğretmenin yönlendirmesiyle okuma yaptığı düşünülürse, ilgisini çekecek kitaplar keşfetmesi gerektiği görülmektedir.

•Ö2'ya göre okumayı geliştirme için bir okuyucu sık sık okuma yapmalıdır. Görüşme formuna göre öğrenci, okumaya yeterince zaman ayırmadığının farkındadır. İlgisini çekecek konular keşfedilebilir, not etmesi istenir ve bu ilgi alanlarına göre okuyacakları kitapların listesi yapılabilir. Öğrenciye göre *'İyi okuyucular her şeyi bilen okuyuculardır ve hiçbir problemle karşılaşmazlar'*. Kendisine nasıl bir okuyucu olduğu

sorulduğunda, 'sık okumalar yaparsa iyi', 'yapmazsa kötü okuyucu' olarak tanımlamaktadır

•**Öğrenci yanlış analizi uygulamasında;** 2 metinde de hatasında düzeltme yapmıştır. Bu düzeltmeler, öğrencinin anlama odaklandığını göstermektedir. Hatalarındaki ilk metinde %78, 2. Metinde %86 seslendirme düzeyi, onun metnin yüzeyseline bağlı olduğunu göstermektedir. 2 metinde de yanlış analiz envanterine göre okuduğunu anlama seviyesi öğretim düzeyinde çıkmıştır.

•**Öğrenci hata analizi uygulamasında;** metin boyunca başlangıç ve örnekleme stratejisini kullanmaktadır. Tahmin ve onaylama stratejilerini de etkin kullanabilmesi onun linguistik risk alabildiğini göstermektedir. Onaylama stratejisini kısmen kullanması anlam yapılandırmadaki (%73) yüzdesini açıklamaktadır.

•1.metin: Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 6 kelime hata yapmıştır. Okuma süresi 6 dk 30 sn sürmüştür.

•2.metin: Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 15 kelime hata yapmıştır. 11dk 9sn sürmüştür. Daha önce öğrenci 610 kelimelik öyküleyici metni 6dk 30 sn' de okumuştur. Görülüyor ki öğrenci bilgilendirici metni çok daha yavaş okumuştur. Ve hata sayısı bilgilendirici metinde artmıştır.

•Anlam yapılandırması sütunu incelendiğinde öğrencinin yaptığı bazı hataların anlam kaybına yol açtığı ve öğrencinin bu hataları düzeltmediği görülmektedir. Bu durumda öğrencinin anlam yapılandırmada %32 zayıflık gösterdiği, hatalarının anlamsal ve sözdizimsel kabul edilebilirliğinin hiç olmadığı anlaşılmaktadır. Grafik ve ses benzerliğinin de %92 olması gösteriyor ki, anlam kaybına yol açan dikkat problemi, öğrenci metnin görünürlüğüne fazla önem verdiği için ortaya çıkmıştır. Öğrenci kendine güvenerek yeni karşılaştığı konular

içeren hikayeler ve metinler okursa bu yaşadığı anlam kaybı problemini de aşacak, okurken metinlerin kavramasına ağırlık verecektir.

- Öğrenci hikayeyi olay döngüsü de dahil olmak üzere genel hatlarıyla anlatmıştır. Genel hatlarıyla özetleyebildiği hikayede ana fikri de açıklayabilmiş ve müdahaleli anlatımda hikaye konusuyla ilgili kendi ailesinden de örnek verebilmiştir.

- Tüm bu veriler ışığında görülüyor ki Ö2 orta seviyede bir okuyucudur.

- Ö2 için '**Okumanın Bilinçli Farkındalığı: Retrospektif Hata Analizi**' strateji dersi düzenlenebilir. Bu strateji dersi uygulamasıyla öğrenci, iyi okuyucuların doğru okumaya değil, anlam için odaklanmaya yoğunlaştığını fark eder. Böylelikle kendi okumasını dinleyerek anlam ve ipucu aramaya, anlamsız olanlarını ise atmaya başlar (Goodman, Watson, Burke, 1994).

4.3. Üçüncü Öğrenciye Ait Bulgular ve Yorumlar

4.3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğrencinin Hikayesi / Okuma Geçmişi

Ö3, kalabalık bir aileye sahip, okuma ve yazmada sıkıntılar yaşayan bir öğrencidir. 1.sınıfta iken yaptığı sebepsiz devamsızlıklar yüzünden bazı grup hecelerinin çalışmasında yer almamış bu yüzden de arkadaşlarıyla eş zamanda okuma gerçekleştirememiştir. Ailede anne, baba, babaanne, dede, evli amcası ve ailesi, 2 abisi ile yaşamaktadır. Ailesi 3 çocuklarının da dersler ve ödevlere karşı ilgisizliğinden şikayetçi olmakta fakat bu sorun için okul aile işbirliğinde de bulunmamaktadır.

Anneyle yapılan telefon görüşmelerinde öğrencinin annesi, 'Ö3 okulu sevmiyor, tek istediği dışarı çıkıp oyun oynamak ya da evde tabletle oynamak' şeklinde dile getirmiştir. Ayrıca annesi öğrencinin kendisi zoruyla çalıştığını ve başında beklerse kitabını okuduğunu vurgulamıştır.

Ö3 'Bir okuyucu nasıl iyi okur?' sorusuna 'Hızlı hızlı ve yanlışsız okur' cevabını vermiştir. Kendisinin sık okumalar yaptığı takdirde okumasında nasıl değişiklikler olacağı sorulduğunda 'İyi okurum, evde çalışırsam iyi okurum. İyi okuyunca da mutlu hissederim.' cevabını vermiştir. Bu cevabın ardından evde okuma yapıp yapmadığı sorulduğunda sessiz kalmış cevap vermemiştir. Öğrenci hangi kitapları okumayı sevdiği ve en unutamadığı kitap sorulduğunda 'En çok masal okumayı severim. Belli olmaz. En unutamadığım masal Keloğlan Masalıydı.' demiştir.

4.3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Kendi Okuma Süreci Hakkındaki Düşünceleri

Tablo 4.21.: Üçüncü Öğrencinin Görüşme Verileri

Sorular	Anahtar ifadeler
1- Okurken bilmediğin bir şeylerle karşılaştığında ne yaparsın? Başka yaptığın bir şey var mı?	'Ablam var ona sorarım.'
2- Bildiğin iyi bir okuyucu sana göre kimdir?	'En iyi bana göre sınıftan İ. okuyor.'
3- Onu iyi bir okuyucu yapan nedir?	'Çünkü hızlı hızlı ve yanlışsız okur.'

4- Sence kuzenlerin de bilmediği bir şeyle karşılaşır mı? ‘Hayır .’

5- O, okurken bilmediği bir şeyle karşılaşınca, sence ne yapar? ‘Bence abisine ablasına soruyordur.’

6- Okurken problem yaşayan birine sen nasıl yardım ederdin? ‘Parmağımla yavaş yavaş kapatıp açarak okuturum.’

7- Öğretmenin ya da bir öğretmen o kişiye yardım etmek için ne yapardı? ‘Sesleri okutuyorlar ya da heceleri.’

8- Okumayı sen nasıl öğrendin? ‘Ailem hece tablosundan çalıştırdılar.’

9- Daha iyi bir okuyucu olmak için sen ne yapardın? ‘Hızlı ve güzel okumayı isterdim.’

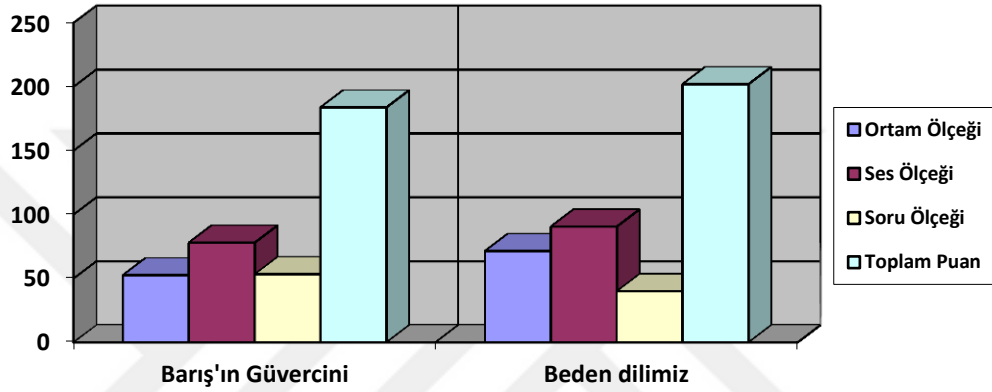
10- İyi bir okuyucu olduğunu düşünüyor musun? Neden? ‘İyi okurum, evde çalışırsam iyi okurum.’

Ö3 formda ‘En çok masal okumayı severim. Belli olmaz. En unutamadığım şey Keloğlan Masalıydı.’ demiştir. Görüşme Formuna bakıldığında Ö3 okuma’ yı kelime bilme, iyi okumayı ise yanlışsız, hızlı okuma olarak görüyor. Kendi okumasını değerlendirmesi istendiğinde çalışırsa iyi okuyabileceğini düşünüyor.

4.3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Yanlış Analiz Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Grafik 3: Üçüncü Öğrencinin Yanlış Analizi Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi



Grafik 3’de görüldüğü gibi üçüncü öğrencinin (Ö3), Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’ndan onaylı Morpa Kültür Yayınları ‘İlk Öykülerim’ serisinden seçilen 551 kelimedenden oluşan “‘*Barış’ın Güvercini*” isimli öyküleyici metin okuması neticesinde almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı 184’tür. Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak yapılan analize göre ortam ölçeğinden 53, seslendirme ölçeğinden 78 ve soru ölçeğinden 53 puan almıştır. Ortam ve seslendirme ölçeğinden alınan puanlar, okuma parçasını seslendirme düzeyini göstermekte, soru ölçeğinden alınan puan ise okuduğunu anlama düzeyini göstermektedir. Öğrencinin ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı puanların toplamı 184 olduğu için bu öğrencinin 3. Sınıf seviyesindeki bir metni okuması ve okuduğunu anlama seviyesinin öğretim düzeyinde olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencinin almış olduğu toplam puan 180 ile 240 arasındadır. Öğretim düzeyi öğrencinin okuma hatası yaptığını ve okuduğunun önemli bir kısmını anladığını ifade etmektedir. Öğrenci, 3 ekleme, 7 atlama, 2 telaffuz, 9 yanlış okuma olmak üzere toplam 21 hata yapmıştır.

İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içerisinde yer alan 463 kelimedenden oluşan 'Beden dilimiz' isimli bilgilendirici metin okumasından almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı 202'dir. Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak yapılan analize göre ortam ölçeğinden 71, seslendirme ölçeğinden 91 ve soru ölçeğinden 40 puan almıştır. Öğrencinin ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı puanların toplamı 202 olduğundan bu metin için okuduğunu anlama seviyesinin öğretim düzeyinde olduğu söylenebilir. Öğrenci, 1 ekleme, 3 atlama, 3 yanlış okuma olmak üzere toplam 7 hata yapmıştır. 2 hatasını da düzeltmiştir.

Öğrenci bilgilendirici metindeki hatasında düzeltme yapmıştır. Bu düzeltme, öğrencinin anlama odaklandığını göstermektedir. Hatalarındaki ilk metinde %78, 2. Metinde %91 seslendirme düzeyi onun metnin yüzeyseline bağlı olduğunu göstermektedir. 2 metinde de yanlış analiz envanterine göre okuduğunu anlama seviyesi öğretim düzeyinde çıkmıştır. Öğrenci soru ölçeğine göre öyküleyici metinden %53, bilgilendirici metinden %40 almıştır.

4.3.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Hata Analizine (Miscue Analysis) Göre Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Öyküleyici Metin: Şenlikli Bir Akşam Yemeği

'Şenlikli Bir Akşam Yemeği' (610 kelime) hikayesinde öğrencinin okuyucu profili aşağıda verilmiştir.

Hata Analizinde Derin İnceleme Prosedürü Okuyucu Profil Formu			
ŞABLON	%	%	OKUYU
ANLAM YAPILANDIRMA YÜZDE			ÖĞRETİ
Kayıpsız	32	) 45	SEÇİLE
Kısmen Kayıp	13		TEST B
Kayıp	55		Sıra
DİLBİLGİSEL İLİŞKİ			
Güçlü	32	) 32	
Kısmen Güçlü	-		
Aşırı Düzeltme	-		
Zayıflık	68		
METİNDE KELİME YER DEĞİŞTİRMELERİ			
(Harf)Sembol Benzerliği		) 100	
Yüksek	96		
Biraz	4		
Hiç	-		
Ses Benzerliği		) 100	
Yüksek	83		
Biraz	17		
Hiç	-		
YENİDEN ANLATIMI			
Karakterler	20		
Olaylar	11		
Toplam	31		
Bütünsel Skor			
MPHW	5,08	ZAMAN	12 dk 13 sn
YORUMLAR			

Şekil 4.23.: Ö3' ün 1. Okuyucu Profil Formu

MPHW: 5,08. Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 5 kelime hata yapmıştır. Okuma süresi 12 dk 13 sn sürmüştür. %45 Anlam yapılandırma ve %32 dil bilgisi ilişkileri gösteriyor ki Ö3dilin ipuçlarını seçici ve esnek olarak kullanamamıştır. %55 oranında anlam yapılandırmasında kaybı olmuş ve %68 dilbilgisi ilişkilendirmede zayıflık göstermiştir. Öğrencinin gramer ilişkilerini kullanması, okuma stratejileri için temel oluşturur. Ö3' ün anlam yapılandırmasının %45 ve dilbilgisi ilişkilerindeki %68

zayıflık onun hatalarının sözdizimsel kabul edilebilirliğinin ya olmadığını ya da kısmi olduğunu gösterir. Yani öğrenci tahminlerde bulunmak için cümle başlangıcını kullanabilmesine rağmen, tahminlerini her zaman onaylamaz.

Ö3 hatalarında %100 grafik ve %100 ses benzerliği yapmış ki bu grafik ve ses benzerliği ipuçlarını yüksek seviyede kullanması onun metnin yüzey özelliklerine ve görünene yoğun şekilde bağlılığını ortaya koyar. Anlam yapısını oluşturabilmeyi %45 seviyesinde oluşturmuş ki bu, onun hatalarının sözdizimsel ve anlamsal olarak kabul edilebilir olmadığını gösterir. Sözdizimsel kabul edilebilir ve dolayısıyla anlamsal kabul edilebilir hataları olsaydı, ya da onları düzeltmiş olsaydı, anlamsal yapıyı oluşturabildiği söylenebilirdi. Öğrenci grafofonik (grafik ve ses) ipuçlarına fazlaca dikkat ettiği için, anlam oluşturma sürecini ihmal etmiş görünüyor. Metnin grafofonik yapısına yüksek bağlılığı anlamı gözden kaçırmasına yol açmıştır.

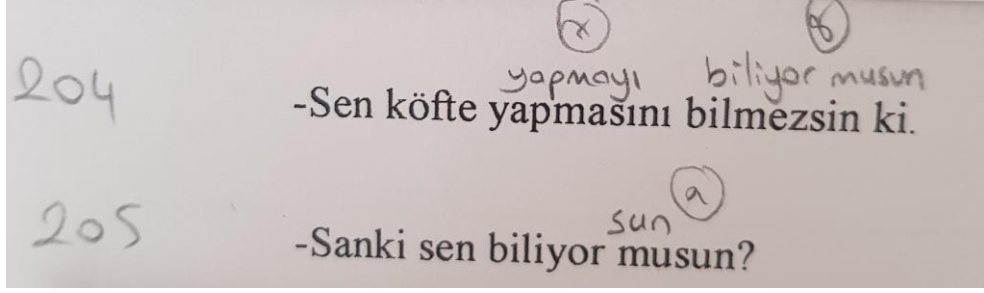
%100 olarak görülene göre grafik ve ses benzerliğini kullanır. Kelime yerine koymalarında ses ve grafik benzerliği olmayan hiç hata yapmamıştır.

114-202-203-204-205-213-215-216-303-401-407-410-413-415. satırlarda görülüyor ki kelime sonlarına dikkat edilmemiş. ‘biz’ yerine ‘bir’, ‘hazırlayalım’ yerine ‘hazırlamayalım’, ‘yapayım’ yerine ‘yapmayı’, ‘salata’ yerine ‘salatayı’, ‘yapmasını’ yerine ‘yapmayı’, ‘bilmezsin ki’ yerine ‘biliyor musun’, ‘biliyor musun’ yerine ‘biliyorsun’, ‘hazırlamaya’ yerine ‘ hazırlaya-’, ‘sanıyorsunuz’ yerine ‘sanıyorsun’, ‘gibiydi’ yerine ‘gibi’, ‘ gibiydi’ yerine ‘gibi’, ‘bilmiyordum’ yerine ‘bilmiyorum’, ‘tarafını’ yerine ‘tarafına’, ‘maşasıyla’ yerine ‘maşasına’, ‘geleceklermiş’ yerine ‘gelecekmiş’, ‘soframız’ yerine ‘soframızı’, ‘içleri’ yerine ‘içeri’ kelimelerini getirmiş.

310-312-316. satırlarda öğrenci noktalama işaretlerine dikkat etmemiş. ‘...başlamıştı. anlaşılan...’ , ‘...kalmışlardı. canım neredeyse...’ , ‘...geciktim Canım...’.

Ö3‘nin başlangıç ve örnekleme stratejisi, onun grafik ve ses bilgi kullanımına yansır. Grafik ve ses benzerliği’ nin (%100) (okuyucu profilindeki) yüksek olması, okuyuculuğundaki verimliliği düşürür.

Ö3,204 ve 205. Satırlarda tahmin stratejisini kullanmış 205. Satırda ‘biliyor musun?’ yerine ‘biliyorsun’ getirerek sözdizimsel ve anlamsal olarak kısmen kabul edilebilir hatasıyla anlamsal yapılandırmayı kısmen kayıp olacak şekilde yapmıştır. Tahmin ve onaylama stratejisini kullanabildiğini göstermiştir.



Şekil 4.24.: Ö3' ün Metin Örneği

113-204-214-407. satırlardaki eklemeleri ve değiştirmeleriyle anlamsal yapılandırmayı kayıp olmadan yapabilmiş ve böylelikle dilbilgisi ilişkilerini kurabildiğini, dil ipuçlarını esnek kullanabildiğini göstermektedir.

107-220-303-309-402-415. satırdaki hatalarını düzelterek anlamsal yapıyı kayıp olmadan ve dilbilgisi ilişkilerini güçlü oluşturabildiği için düzeltme stratejisini uygulayabilmiş denebilir.

Sözdizimsel ve anlamsal kısmi kabul edilebilirlikler yaptığı için tahmin ve onaylama stratejilerini kısmen kullandığını göstermektedir.

Bilgilendirici Metin: **Altın Öğütler**

Altın Öğütler (524 kelime) bilgilendirici metninde öğrencinin okuyucu profili aşağıda verilmiştir.

Hata Analizinde Derin İnceleme Prosedürü Okuyucu Profil Formu			
ŞABLON	%	%	OKUYUCU
ANLAM YAPILANDIRMA	YÜZDE		ÖĞRETMEN
Kayıpsız	34	) 48	SEÇİLEN PAR
Kısmen Kayıp	14		TEST BOYUN
Kayıp	52		
DİLBİLGİSEL İLİŞKİ			Sıra
Güçlü	36	) 36	212
Kısmen Güçlü	-		214
Aşırı Düzeltme	-		217
Zayıflık	64		218
METİNDE KELİME YER DEĞİŞTİRMELERİ			109
(Harf)Sembol Benzerliği		) 97	125
Yüksek	95		202
Biraz	2		204
Hiç	2		107
Ses Benzerliği		) 98	114
Yüksek	89		
Biraz	9		
Hiç	2		
YENİDEN ANLATIMI			
Karakterler	15		
Olaylar	20		
Toplam	35		
Bütünsel Skor			
MPHW	8,4	ZAMAN	13dk 19sn
YORUMLAR			

MPHW: Miscues Per Hundred Word(Yüz kelimedede O

Şekil 4.25.: Ö3' ün 2. Okuyucu Profil Formu

MPHW: 8,4. Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 8 kelime hata yapmıştır. 13dk 19sn okuması sürmüştür. %48 Anlam yapılandırma ve %36 dil bilgisi ilişkileri gösteriyor ki Ö3 dilin ipuçlarını seçici ve esnek olarak kullanamamıştır. %52 oranında

anlam yapılandırmasında kaybı var ve %64 dilbilgisi ilişkilendirmede zayıflık göstermiştir.

107-109-118-123-136-138-202-203-211-212-214-218-220-221-222-224-226-228.satırlardaki bazıları düzeltilmiş ve düzeltilmemiş yer değiştirmeleri, eklemeleri ya da ihmalleri anlamsal yapılandırmayı kurabildiğini göstermiştir.

		SEÇİLEN PARÇA	AHT'nin Öğütler		
		TEST BOYUNCA TEKRARLAYAN HATALAR			
DİL BİLGİSEL İLİŞKİ		Sıra	Okuyucu	Metin	
34	) 48	212	uyarmılardır	uyarlanırlardır.	
14		214	Bağırında	Bağırından	
52		217	iletimde	iletirimde	
36	) 36	218	anlamada	anlamanın	
-		109	konuşmalarda	konuşmalarında	
-		125	arıldığını	arıldığını	
64		202	fazlasını - üstünde	fazlasını - üstünde	
	) 97	224	altındadır.	altınıdır.	
95		107	© çuromizi	Çuromize	
2		114	ucunda	ucundan	
2					
89	) 98				
9					

Şekil 4.26.: Ö3' ün Hata Örnekleri

107-108-123-138-201-202-203-211-214-218-220-226.satırlardaki değişikliklerde anlamın uyuşmadığını fark etmiş ve düzeltilmiş ya da kısmen düzeltilmiştir. Bu da anlamsal yapılandırma yüzdesini ve gramer ilişkisi yüzdesini yükseltmiştir.

%64 zayıflık gösteren gramer ilişkisi yüzdesi, öğrencinin anlama odaklanma yerine kelimeye ve sese dikkat gösterdiğini böylelikle %97-98 grafik ve ses benzerlikli hata yaptığını ortaya koyuyor. Bu yerine koyma hatalarında %3 grafik ve %2 ses benzerliği olmadığını göstermiştir. Öğrenci bu metinde de metnin yüzeyine bağlı kaldığını, kelime kod çözmeye odaklandığını göstermiştir.

111-112.satırlarda 'hisse-dersiniz', 'dikkat-sizdir' şeklinde okuyarak kelimeleri bölmüştür. 133. Satırda ise 'inanıyorum' kelimesini 'i-na-nı-yo-rum' şeklinde okumuştur.

106-108-109-125-201-202-204-205-206-212-217-220-223-224-228-230.satırlarda kelime ortalarında hece değişikliği yapmış ya da hiç okumamıştır. 'yüzdür' yerine 'yüzüyordur', 'karşılaşırız' yerine 'karşılıksız', 'konuşmalarında' yerine 'konuşmalarda', 'açıldığını' yerine 'açıkıldığını', 'yerinde' yerine 'yenide', 'fazlasını' yerine 'fazlanı', 'altınıdır' yerine 'altındadır', 'kıymetlendirir' yerine 'kıymetidir', 'şairimiz' yerine 'şaimiz', 'uyarlamışlardır' yerine 'uyarmışlardır', 'iletişimde' yerine 'ileşimde', 'arkadaşımız' yerine 'arkadaşlarımız', 'arkadaşımızın' yerine 'arkadaşlarımızın', 'karşımızdaki' yerine 'karşınızdaki', 'göremeyiz' yerine 'görmeyiz', 'uyalım' yerine 'uygulayalım' okumuştur.

107-114-118-134-135-136-138-139-140-202-203-213-214-218-220-221-222-223-226-227-228-229.satırlarda kelime sonlarını ya okumamış ya da değiştirmiş. 'çevremize' yerine 'çevremizi', 'ucundan' yerine 'ucunda', 'söyleyeyim' yerine 'söyleyelim', 'sözlerle' yerine 'sözlerde', 'sözleri' yerine 'sözler', 'gördüğümüz' yerine 'gördüğünüz', 'ederim' yerine 'ederiz', 'sevgimizi' yerine 'sevgimiz', 'ederek' yerine 'ederiz', 'öğrendiklerimizin' yerine 'öğrendiklerimiz', 'üstüne' yerine 'üstünde', 'maden' yerine 'madde', 'kıymetlendirir' yerine 'kıymetidir', 'Görgü' yerine 'görü', 'bağırmadan' yerine 'bağırmada', 'konuşmalarında' yerine 'konuşur', 'anlamanın' yerine 'anlamada', 'gelişi' yerine 'gelişimi', 'arkadaşlarımız' yerine 'arkadaşlarımızın', 'etrafta' yerine 'etrafa', 'verdiğimizizi' yerine 'verdiğimiziz', 'sabır' yerine 'sabri', 'ister' yerine 'iste', 'evinin' yerine 'evini', 'kapısının' yerine 'kapısını', 'gibidir' yerine 'gibi', 'olmayınca' yerine 'olmayaca' okumuştur.

Tablo 4.22.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 1)

ÖYKÜLEYİCİ METİN YENİDEN ANLATIM FORMU:	
ŞENLİKLİ BİR AKŞAM YEMEĞİ	
Okuyucu: Ö3	
KARAKTER ANALİZLERİ:	
(40 puan)	<u>40</u>
Hatırlamalar (20 puan)	Gelişmeler (20 puan)
Evin küçük oğlu	Küçük çocuk ve abla
Abla	öğrencidir.
Anne	Anne ve Baba
Baba	çalışıyorlardır.
	Anne çocuğu arayarak eve
	misafir geleceğini haber eder.
OLAYLAR: (60 puan)	<u>51</u>
<p>*Küçük çocuk eve döndüğünde annesi yoktur. Annesi işten evi arayarak gecikeceğini ve akşama misafirleri olduğunu söyler. Ablasına kendisi gelene kadar patatesleri soymasını, dolaptan kıymayı çıkarmasını, salata malzemelerini yıkamasını söylemesini ister. Babasına da misafir için meyve almasını iletmesini ister. Çocuktan yalnızca ortalığı dağıtmamasını ve ablasının sözünü dinlemesini ister.</p>	
(20 puan)	<u>5</u>
<p>*Ablası durumu öğrenince, anneme sürpriz yapalım der ve kardeşinden yardım ister. Ablası iş bölümü yaparak, çocuğa patatesleri soyma, masayı hazırlama görevi verir. Kendisi salata malzemelerini yıkayıp salatayı yapma ve patates köfteleri kızartma işini alır. Masayı hazırlarken yapması gerekenleri kardeşine tek tek sıralar:</p>	
-Masa örtüsünü düzgünce ört,	
-Tabakları diz. Çatalları tabakların soluna, bıçakları sağına koy.	
-Peçeteleri düzgünce üçgen katlayıp tabakların içine yerleştir.	
-Bardakları tabakların önüne sırala. (20 puan)	<u>2</u>
<p>*Köfte ve patatesleri kızartma işini soğuması için en sona bırakırlar. Çocuk</p>	

kızartmayı yapabileceğini söylese de ablası izin vermez bunun yerine odasını toplamasını ister. (5 puan) 1

*Annesi eve döndüğünde kızartmayı ablasının yaptığını görünce telaşa kapılır ve işe el koyar. Bu arada baba eve döner ve neler olduğunu anlamaya çalışır. Ablasıyla yaptıklarını kısaca övgüyle özetler. Baba ise misafirlerin bu akşam değil ertesi akşam geleceğini söyleyince annesi öylece kalakalır ve gülmeye başlarlar.

(10 puan)

2

Misafir için hazırladıkları sofraya ailecek otururlar. Masa örtüsü yamuk, tabak, çatal ve bıçaklar düzgün sıralanmamış, köfteler şekilsiz ve iyi pişmemiş, patatesler fazla kızarmış olsa da lezzetleri fena değildir. Üstelik en önemlisi o akşam ailece şenlikli bir yemek yerler. (5 puan) 1

Karakter Analizleri (40) 20

Olaylar (60) 11

Toplam Puan 31

Olay Örgüsü

İşten geç çıkacak olan anne evi arayarak çocuklarından hazırlık yapmalarını ister. Abla durumu öğrenince, küçük kardeşiyle, annelerine bir sürpriz yapmaya karar verirler. İş bölümü yaparak anneleri gelmeden sofrayı hazırlarlar. Eve gelen anne şaşırır da asıl şaşkınlığı misafirin ertesi gün geleceğini babalarından öğrendiklerinde yaşarlar. Günün sonunda ailecek mutlu bir yemek yerler.

Tema

Ailede küçükten büyüğe herkesin işbirliği içinde bulunması, yardımlaşma ile işlerin kolayca halledilebilmesi ve günün sonunda misafirin gelmeyeceğini öğrenseler de ailece şenlikli yemek yiyebilmeleridir.

Tablo 4.23.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 2)

BİLGİLENDİRİCİ METİN YENİDEN ANLATIM FORMU: ALTIN ÖĞÜTLER

Öğrenci: Ö3

KARAKTERİSTİK BİLGİLER

(50 puan)

20

Sihirli Sözler (10)

- *Teşekkür ederim!*
- *Özür dilerim!*
- *Affedersiniz!*
- *Rica ederim!*
- *Lütfen!*

Görgü sahibi insanlar; (10)

- *Yerinde ve zamanında konuşurlar.*
- *Altın sözleri kullanırlar.*
- *Ses tonlarına dikkat eder ve emir verici ifadeler kullanmazlar.*

“İstedini söyleyen istemedini iştir”(5)

“Bin dinle bir konuş”(5)

“Söz gümüşse sükut altındır”(5)

- **Karakteristik Bilgilerin Yer Aldığı İfadeler**

Birinden bir iyilik gördüğümüz zaman o kişiye teşekkür ederiz. İstmeden yaptığımız yanlış bir davranış ya da söylediğimiz hatalı bir söz için özür dileriz. Biri bize teşekkür ettiği zaman da “Önemli değil!” ya da “Rica ederim!” diyerek karşılık veririz. (5)

Arkadaşımızı dinlerken onun yüzüne bakmaya, başka şeylerle meşgul olmamaya, sözünü kesmemeye dikkat ederiz.(10)

GENELLEMELER

(25 Puan)

5

İki türlü insanla karşılaşırız. Birincisi görgülü, ikincisi ise kaba ve dikkatsizdir.

Görgü sahibi insanlar, hem yerinde konuşurlar hem de konuşurken ses tonlarına dikkat ederler. Konuşmaları, dinleyeni rahatsız etmez.

Konuşmalarında olumsuz ve kırıcı ifadeleri kullanmazlar ve bağırmadan konuşurlar.

Biz bu sihirli sözleri önce ailemizden sonra öğretmenlerimizden öğreniriz.

İletişimde konuşmak kadar dinlemek de önemlidir. Dinlemeden anlama olmaz.

Dinleme konuşmaktan daha zordur. Çünkü dinlemek sabır ister, çaba ister.

Öğrenmenin ilk adımı dinlemedir.

ANA KAVRAMLAR

(25 Puan)

10

Konuşurken insanları rahatsız etmemeli, altın sözleri kullanılmalı. Yerinde ve zamanında konuşmalı.

Dinlerken de başka şeylerle meşgul olmadan sabırla dinlemeli.

Yeniden Anlatım

- Karakteristik Bilgiler **20**
- Genellemeler **5**
- Ana Kavramlar **10**
- Toplam Puan **35**

Yorumlar

Öğrenci genellemelerde, iki türlü insanla karşılaştığını, ilkinin görgülü ve nazik diğerinin tam tersi olduğunu belirtmiş fakat insanların davranışlarındaki özelliklerini anlatamamıştır. Spesifik bilgilerde sihirli sözlerden bahsetmiş, 'Teşekkür ederim', 'Özür dilerim', 'Affedersiniz', 'Rica ederim', 'Lütfen' örneklerini vermiştir. 'Altın sözler' kavramını cümle içinde kullanmış fakat doğru ve yerinde konuşma ile ilgili atasözlerinden bahsetmemiştir.

4.3.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Metin Özelliklerine (Tür, Okunabilirlik) Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Öyküleyici Metin; MPHw: 5,08

Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 5 kelime hata yapmıştır. Okuma süresi 12 dk 13 sn sürmüştür.

Bilgilendirici metin; MPHw: 8,4

Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 8 kelime hata yapmıştır. 13dk 19sn okuması sürmüştür. Daha önce öğrenci 610 kelimelik öyküleyici metni 12 dk 13 sn' de okumuştur. Görülüyor ki öğrenci bilgilendirici metni daha yavaş okumuştur.

Ö3' e Ait Bulguların Yorumlanması

•Öğrencinin ailesiyle yapılan görüşmelerde, '*okumaya yeterince zaman ayırmadığı*' ifade edilmiştir. Daha çok aile ve okulda öğretmenin yönlendirmesiyle okuma yaptığı düşünülürse, öğrenciyi oyalayacak dış uyarıcılarla ilgili tedbir almak gerektiği söylenebilir. Bunun için '*tabletle oynama, televizyon seyretme gibi sevdiği zaman geçiricileri*' için süre sınırlaması uygulanabilir. Bunun yerine öğretmeni ve ailesinin işbirliği ile evde 2 abisiyle birlikte okuma etkinlikleri düzenlenebilir. Kendisini orta düzeyde okuyucu olarak görüyor ve ona göre okuma '*kelime bilmek ve yeni kelimeyle karşılaşınca bilmediklerini birisine sormak*' demektir. Öğrencinin okumaktan zevk almasını sağlamak ve bunun için ilgisini çekecek konuları keşfetmek gerekmektedir.

•**Öğrenci yanlış analizi uygulamasında;** bilgilendirici metindeki hatasında düzeltme yapmıştır. Bu düzeltme, öğrencinin anlama odaklandığını göstermektedir. Hatalarındaki ilk metinde %78, 2. %91 seslendirme düzeyi onun metnin yüzeyseline bağlı olduğunu göstermektedir. 2 metinde de yanlış analiz envanterine göre okuduğunu anlama seviyesi öğretim düzeyinde çıkmıştır.

•**Öğrenci hata analizi uygulamasında;** metin boyunca başlangıç ve örnekleme stratejisini kullanmaktadır. Tahmin ve onaylama stratejilerini etkin kullanmaması onun linguistik risk almak istemediğini göstermektedir. Onaylama stratejisini yeterince kullanmaması anlam yapılandırmadaki düşük yüzdesini açıklamaktadır.

•1.metin: Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 5 kelime hata yapmıştır. Okuma süresi 12 dk 13 sn sürmüştür. Yavaş okuma yaptığı söylenebilir.

•2.metin: Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 8 kelime hata yapmıştır. 13dk 19sn okuması sürmüştür. Daha önce öğrenci 610 kelimelik öyküleyici metni 12 dk 13 sn' de okumuştur. Görülüyor ki öğrenci bilgilendirici metni daha yavaş okumuş ve daha çok hata yapmıştır.

•Öğrenci metni yavaş okuyarak metin yüzeyseline bağlı olduğunu, kavramadan daha çok ses ve grafik özelliklerini yüksek kullandığını ortaya koymaktadır. Ses ve grafik benzerliğinin %100 olması Ö3 gibi alt düzey bir okuyucunun metnin anlamından çok görünene aşırı bağlılığını göstermektedir.

•Öğrenci düzeltme stratejisini kullanmamaktadır.

•Sıklıkla yaptığı duraksamalar, heceleme, metni okumaya devam etmek yerine yaptığı tekrarlar, onun okurken tereddütleri olduğunu

göstermektedir. Olayı anlamasına ve kavramasına dikkat çekilerek öğrenci cesaretlendirilebilir.

- Olay döngüsünü kısmen kavradığı anlatımında ortaya çıkmaktadır. Hikaye dil bilgisini kullandığı yine anlatımında görülmektedir. Fakat, karakterler, mekan özellikleri ve olay işleyiş sırasına anlatımında yeterince yer vermemiştir.

- Tüm bu veriler ışığında görülüyor ki Ö3 alt seviyede bir okuyucudur.

- Ö3 için **‘Benimle Oku-Yardımlı Okuma’ strateji dersi** düzenlenebilir. Alt seviyede olan okuyuculara, okumaya odaklanmalarını sağlayan uygun tonlama ve rehber eşliğinde birlikte okuma fırsatı verilir. Doyurucu ve anlamlı okuma deneyimlerini teşvik eden bu strateji dersi sayesinde veliler de uygulamaya dahil edilerek, çocukların evde de rahat bir okuma yapmalarına yardımcı olur (Trelease 2001). Cd’ lere kaydedilen okumalar, öğrencilerin kendi okumalarını dinlemelerini ve takip etmelerini sağlar. Başlangıçta öğretmen, kayıtları dinlerken baskıyla birlikte nasıl takip edeceklerini göstermek için grupta okuyucularla oturur. Öğrenci okumada iyi duruma geldikçe, öğretmen daha geri plana çekilir, destekleyici okuma rolüne girer. Okuyucu rahatça okurken, öğretmen daha sessiz olur; okuyucu tereddüt ettiğinde veya yavaşladığında, öğretmen okuma akışını devam ettirmek ve okuyucuyu desteklemek için daha yüksek sesle okur. Bazı okuma uzmanları buna ‘Destekli Okuma’ demişlerdir (Hoskisson 1975).

4.4. Dördüncü Öğrenciye Ait Bulgular ve Yorumlar

4.4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğrencinin Hikayesi / Okuma Geçmişi

Orta halli bir ailenin ilk çocuğudur. Annesi ilkokul mezunu ev hanımı, babası ise ortaokul mezunu belediye çalışanıdır. Kendisinden 4 yaş küçük bir kardeşi olan Ö4, 1.sınıfa başladığında sessiz ama dikkatli bir öğrencidir. Arkadaşlarıyla uyumlu ilişkiler sergileyen, düzenli ev ödevlerini ve ses çalışmalarını yapan istekli bir çocuktur. Annesiyle 3 yıl boyunca genel olarak her dönemde 3-4 kez görüşme fırsatı bulunulmuştur. Annesine göre öğrenci okumaya karşı büyük sevgi duymakta fakat yazmada aynı isteği göstermemektedir. Ayrıca evde Ö4'den başka okumaya vakit ayıran kimse olmadığı da öğrenilmiştir. Ailenin evinin sobalı olmasından dolayı çocukların akşam yanlarında oturduklarını ve Ö4'in de bu zaman aralığında televizyon izlediğini, genel olarak okuldan eve gelir gelmez çalışmalarını bitirdiğini belirtmiştir. Babasının genelde çalışmalarını takip etmediğini, kendisinin kontrol ettiğini, okumasını da kendi gözetiminde yaptırdığını anne ayrıca vurgulamıştır.

Ö4'in en sevdiği masal kitabı Kral Balina ve Köpek Balığı' dır. Öğrenci her gün 40-50 sayfa okuduğunu ve okumaya başladığında çok mutlu olduğunu belirtmiştir.

4.4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Kendi Okuma Süreci Hakkındaki Düşünceleri

Tablo 4.24.: Dördüncü Öğrencinin Görüşme Verileri

Sorular	Anahtar ifadeler
1- Okurken bilmediğin bir şeylerle karşılaştığında ne yaparsın? Başka yaptığın bir şey var mı?	‘Öğretmenime sorarım.’
2- Bildiğin iyi bir okuyucu sana göre kimdir?	‘En iyi bana göre babam okur çünkü hata yapmıyor ve hızlı okuyor.’
3- Onu iyi bir okuyucu yapan nedir?	‘Çünkü hızlı okuyabilir.’
4- Sence kuzenlerin de bilmediği bir şeyle karşılaşır mı?	‘Hayır.’
5- O, okurken bilmediği bir şeyle karşılaşınca, sence ne yapar?	‘Bence o sözlükten bakar ya da internetten.’
6- Okurken problem yaşayan birine sen nasıl yardım ederdin?	‘Yavaş yavaş okutmaya çalışırım.’

7- Öğretmenin ya da bir öğretmen o kişiye yardım etmek için ne yapardı?

‘Öğretmenler yeniden sesleri gösteriyorlar hatırlasın diye.’

8- Okumayı sen nasıl öğrendin?

‘Evde sık sık okuttular eve gelince tekrarlar yaptık.’

9- Daha iyi bir okuyucu olmak için sen ne yapardın?

‘Hızlı okumak isterdim.’

10- İyi bir okuyucu olduğunu düşünüyor musun? Neden?

‘Ben iyi okurum çünkü sık sık okurum.’

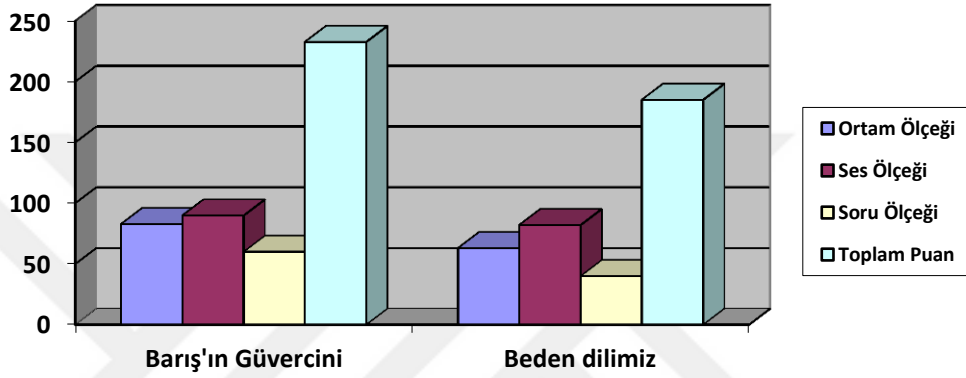
Ö4 formda ‘*En çok hikaye okumayı seviyorum, okumaya başlarken heyecanlanıyorum, evde her gün 30 sayfa okurum mesela.*’ demiştir.

Görüşme Formuna bakıldığında, Ö4 de okumasını örnek gösterdiği babasının hızlı ve yanlışsız okuduğunu söylüyor. Kendi okumasını değerlendirmesi istendiğinde iyi bir seviyede olduğunu düşünüyor.

4.4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Yanlış Analiz Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Grafik 4: Dördüncü Öğrencinin Yanlış Analiz Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi



Grafik 4’de görüldüğü gibi dördüncü öğrencinin (Ö4), Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’ndan onaylı Morpa Kültür Yayınları ‘İlk Öykülerim’ serisinden seçilen 551 kelimedenden oluşan “‘*Barış’ın Güvercini*” isimli öyküleyici metin okuması neticesinde almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı 233’tür. Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak yapılan analize göre ortam ölçeğinden 83, seslendirme ölçeğinden 90 ve soru ölçeğinden 60 puan almıştır. Ortam ve seslendirme ölçeğinden alınan puanlar, okuma parçasını seslendirme düzeyini göstermekte, soru ölçeğinden alınan puan ise okuduğunu anlama düzeyini göstermektedir. Öğrencinin ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı puanların toplamı 233 olduğu için bu öğrencinin 3. Sınıf seviyesindeki bir metni okuması ve okuduğunu anlama seviyesinin öğretim düzeyinde olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencinin almış olduğu toplam puan 180 ile 240 arasındadır. Öğretim düzeyi öğrencinin okuma hatası yaptığını ve okuduğunun önemli bir kısmını anladığını ifade etmektedir. Öğrenci 5 atlama, 2 yanlış okuma olmak üzere toplam 7 hata yapmıştır. 5 hatasını da düzeltmiştir.

İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içerisinde yer alan 463 kelimedden oluşan ‘Beden dilimiz’ isimli bilgilendirici metin okumasından almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı 185’dir. Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak yapılan analize göre ortam ölçeğinden 63, seslendirme ölçeğinden 82 ve soru ölçeğinden 40 puan almıştır. Öğrencinin ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı puanların toplamı 185 olduğundan bu metin için okuduğunu anlama seviyesinin öğretim düzeyinde olduğu söylenebilir. Öğrenci, 2 ekleme, 7 atlama, 4 yanlış okuma olmak üzere toplam 13 hata yapmıştır. 1 hatasını da düzeltmiştir.

Öğrenci 2 metindeki hatasında düzeltme yapmıştır. Bu düzeltmeler, öğrencinin anlama odaklandığını göstermektedir. Hatalarındaki ilk metinde %90, 2. Metinde %82 seslendirme düzeyi onun metnin yüzeyseline bağlı olduğunu göstermektedir. 2 metinde de yanlış analiz envanterine göre okuduğunu anlama seviyesi öğretim düzeyinde çıkmıştır. Öğrenci soru ölçeğine göre öyküleyici metinden %60, bilgilendirici metinden %40 almıştır.

4.4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Hata Analizine (Miscue Analysis) Göre Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Öyküleyici Metin: Şenlikli Bir Akşam Yemeği

‘Şenlikli Bir Akşam Yemeği’ (610 kelime) hikayesinde öğrencinin okuyucu profili aşağıda verilmiştir.

**Hata Analizinde Derin İnceleme Prosedürü
Okuyucu Profil Formu**

ŞABLON	%	%	OKUYUCU
ANLAM YAPILANDIRMA	YÜZDE		ÖĞRETMEN
Kayıpsız	46	) 61	SEÇİLEN PA TEST BOYUN
Kısmen Kayıp	15		
Kayıp	39		
DİLBİLGİSEL İLİŞKİ			Sıra
Güçlü	46	) 53	
Kısmen Güçlü	7		
Aşırı Düzeltme	-		
Zayıflık	46		
METİNDE KELİME YER DEĞİŞTİRMELERİ			
(Harf)Sembol Benzerliği		) 100	
Yüksek	94		
Biraz	6		
Hiç	-		
Ses Benzerliği		) 100	
Yüksek	90		
Biraz	10		
Hiç	-		
YENİDEN ANLATIMI			
Karakterler	20		
Olaylar	42		
Toplam	62		
Bütünsel Skor			
MPHW : 6,72 ZAMAN 9 dk			
YORUMLAR			
MPHW: Miscues Per Hundred Word(Yüz kelimedede Orta			

Şekil 4.27.: Ö4' ün 1. Okuyucu Profil Formu

MPHW: 6,72. Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 7 kelime hata yapmıştır. Okuma süresi 9 dk sürmüştür.

Yeniden anlatmada karakter puanı 20, olaylar puanı 42 toplamda 62 puan almıştır. Anlaması orta seviyelerde denebilir. %61 Anlam yapılandırma ve %53 dil bilgisi ilişkileri gösteriyor ki Ö4 dilin ipuçlarını orta seviyelerde kullanıyor. %39 oranında anlam yapılandırmasında kaybı var ve %46 dilbilgisi ilişkilendirmede zayıflık gösteriyor.

Hatalarında çok yüksek seviyede grafik ve ses benzerliği gösteriyor(%100). Kelime yerine koymalarında ses ve grafik benzerliği olmayan hiç hata yapmamıştır.

407-417-419. satırlarda öğrenci 'lezzetleriydi', 'beğendiler', 'geleceklermiş' 'kelimelerinin -ler,-lar eklerini okumamış. 210. satırda ise 'köftenin' kelimesine -ler eki getirerek 'köftelerin' olarak okumuş.

ŞENLİKLİ BİR AKŞAM YEMEĞİ

- 101 Okuldan döndüğümde annem evde yoktu. Neyse ki ev
- 102 zaman yanımdadır. Ben içeri girdikten beş dakika sonra telefon
- 103 yan annemdi.
- 104 -Aman oğlum, bugün işten biraz geç çıkacağım. Abl
- 105 Serap Hanımlar akşam yemeğine gelecekler. Ben gelinceye k
- 106 tesleri soysun, dolaptan kıymayı çıkarsın. Salata malzemeler
- 107 yıkarsa kalanını ben gelince yaparım. Ha, baban benden önce
- 108 gidip biraz meyve alsın, dedi.
- 109 -Peki anne. Benim yapabileceğim başka bir şey v
- 110 -Canım, sen ortalığı dağıtma, ablanın sözünü din
- 111 -Olur anne, sen merak etme.
- 112 Az sonra ablam okuldan geldi. Annemin söylediği
- 113 -Mmm, tamam, dedi. Gel ona bir sürpriz yapal
- 114 her şeyi biz hazırlayalım. Sen de vardım edeceksin am

Şekil 4.28.: Ö4' ün Metin Örneği

106-110-204-205-215-216-310-314-315-412-418. satırlarda fiillere ve kelime sonlarına gelen eklerde hatalar yapılmış. 'soysun' kelimesini 'soyun', 'sözünü' yerine

‘sözünden’, ‘yapmasını’ kelimesini ‘yapmayı’, ‘biliyor musun’ kelimesini ‘biliyorsun’, ‘örtüsünü’ kelimesini ‘örtüsü’, ‘dizeceğimi’ kelimesini ‘dizecekleri’, ‘başlamıştı’ kelimesini ‘başladı’, ‘düşünerek’ kelimesini ‘düşünürken’, ‘başladı’ kelimesini ‘başlamıştı’, ‘başladılar’ kelimesini ‘başlamışlar’, ‘söylemeli’ kelimesini ‘söyleyim’ okumuştur.

404-406. satırlardaki kelimelerin ortasındaki harf ve hecelerde atlama yapılmış. ‘kızartmış’ yerine ‘kızarmış’, ‘oluyor’ kelimesini ‘olur’ okumuş.

310-312-318-402-413. satırlarda noktalama işaretlerine dikkat etmemiş. ‘...anlaşılan. Neyse...’, ‘...canım? Neredeyse...’, ‘...anne. Ablam...’, ‘...annem.’, ‘...işte.Hemen...’

Öğrenci 110-211-212-216-218. Satırlardaki sözdizimsel ve anlamsal kabul edilebilir olmayan hatalarını düzeltmiş.

106-205-210-212-215-301-306-307-310-312-315-318-402-404-407-412-414-416-417-418-419.satırlarda ya sözdizimsel ve anlamsal kabul edilebilir ya da kısmi kabul edilebilir hatalar yapmış böylelikle dilin ipuçlarını esnek ve rahat kullanarak anlam yapılandırılmayı ve güçlü dil bilgisi ilişkisi oluşturduğu gözlenmiştir. Öğrenci kabul edilebilir ekleme ve değiştirmelerle tahmin, onaylama stratejisini rahatlıkla kullanabildiğini göstermektedir.

Bilgilendirici Metin: **Altın Öğütler**

Altın Öğütler (524 kelime) bilgilendirici metninde öğrencinin okuyucu profili aşağıda verilmiştir.

Hata Analizinde Derin İnceleme Prosedürü			
Okuyucu Profil Formu			
ŞABLON	%	%	OKUYUCU
ANLAM YAPILANDIRMA YÜZDE			ÖĞRETMEN
Kayıpsız	35	) 58	SEÇİLEN PAR TEST BOYUNU
Kısmen Kayıp	23		
Kayıp	42		
DİLBİLGİSEL İLİŞKİ			Sıra
Güçlü	33	) 58	
Kısmen Güçlü	20		
Aşırı Düzeltme	5		
Zayıflık	42		
METİNDE KELİME YER DEĞİŞTİRMELERİ			
(Harf)Sembol Benzerliği			
Yüksek	95	) 100	
Biraz	5		
Hiç	-		
Ses Benzerliği			
Yüksek	86	) 94	
Biraz	8		
Hiç	5		
YENİDEN ANLATIMI			
Karakterler	35		
Olaylar	30		
Toplam	65		
Bütünsel Skor			
MPHW	7,63	ZAMAN	10dk 12sn
YORUMLAR			
MPHW: Miscues Per Hundred Word(Yüz kelimedede Ortalama)			

Şekil 4.29.: Ö4' ün 2. Okuyucu Profil Formu

MPHW: 7,63 Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 8 kelime hata yapmıştır. 10dk 12sn süren okuması sürmüştür.

%58 Anlam yapılandırma ve %58 dil bilgisi ilişkileri gösteriyor ki Ö4, dilin ipuçlarını seçici ve esnek olarak orta seviyelerde kullanmış, %42 oranında anlam yapılandırmasında ve dilbilgisi ilişkilendirmede zayıflık göstermiştir.

116-121-125-130-136-137-201-Satırlardaki sözdizimsel ve anlamsal kabul edilebilir ya da kısmi kabul edilebilir yer değiştirme, ekleme ve atlamaları, anlamsal yapıyı %58 seviyesinde kurabildiğini göstermiştir.

112-116-117-118-204-212-216-218-219-222-224-227-228. satırlardaki değişikliklerde anlamın uyuşmadığını fark etmiş ve düzeltmiş ya da kısmen düzeltmiştir. Bu da anlamsal yapılandırma yüzdesini ve gramer ilişkisi yüzdesini yükseltmiştir. 116. satırdaki 'neler' kelimesini 'ne' ile değiştirmiş, 224.satırda 'davranış' kelimesini başta okuyup 'davranışımız' kelimesiyle değiştirmiş' başarısız düzeltme yaparak her iki yerde aşırı düzeltmeye neden olmuştur. Böylelikle aşırı düzeltme yüzdesini %5 seviyesine getirmiştir.

Kelime yerine koyma hatalarında %100 grafik ve %95 ses benzerliği göstermiştir. Bu yerine koyma hatalarında %5 ses benzerliği olmadığını göstermiştir.

%42 zayıflık gösteren gramer ilişkisi yüzdesi, öğrencinin anlama odaklanma yerine kelimeye ve sese dikkat gösterdiğini böylelikle %100-94 grafik ve ses benzerlikli hata yaptığını ortaya koyuyor. Bu yerine koyma hatalarında %5 ses benzerliği olmadığını göstermiştir. Öğrenci bu metinde de metnin yüzeyine bağlı kaldığını, kelime kod çözmeye odaklandığını göstermiştir.

108	⊗ karşılaştın	karşılaştınız	108-228 arası kelimelerin
113	⊗ Başkalarının	Başkalarını	son heceleri değiştirerek okumuş
117	⊗ hepimiz	hepiniz	ya atlamış, ya eklemiş yapmış.
124	⊗ kırk	kırk	
124	⊗ Harabelere	Haramilere	126-227 arası kelimelerin
125	⊗ biliyorsunuz	biliyoruz	orta heceleri değiştirerek okumuş.
137	⊗ davranışınız	davranış	
137	⊗ dileriz	dilenir	203-204 satırlarda noktalama
201	⊗ sözler	sözlere	işaretlerine dikkat etmemiş.
204	⊗ insanlar	insandır	
205	⊗ insandır	insanı	
213	⊗ tonlarına	tonlarını	
222	⊗ etrafa	etrafa	
224	⊗ davranışımız	davranış	
228	⊗ Birinci	Birini	
126	⊗ sabırsız	sabrınız	
130	⊗ Affedersiniz	Affedersiniz	
136	⊗ Birinden	Birinden	
139	⊗ yardımından	yardımından	

Şekil 4.30.: Ö4' ün Hata Örnekleri

108-113-117-124-125-137-201-204-205-213-222-224-228. satırlarda kelimelerin ya son hecelerini atlamış ya da değiştirerek okumuştur. 'karşılaşıyoruz' yerine 'karşılaştırın', 'başkalarını' yerine 'başkalarının', 'hepiniz' yerine 'hepimiz', 'kırk' yerine 'kırık', 'haramilere' yerine 'harabelere', 'biliyoruz' yerine 'biliyorsunuz', 'davranış' yerine 'davranışınız', 'dileriz' yerine 'dilenir', 'sözleri' yerine 'sözler', 'insandır' yerine 'insanlar', 'insanı' yerine 'insandır', 'tonlarına' yerine 'tonlarını', 'etrafta' yerine 'etrafa', 'davranış' yerine 'davranışımız', 'birini' yerine 'birinci' okumuştur.

126-130-136-139-204-225-227. satırlarda kelimelerin orta hecelerini değiştirerek okumuştur. 'sabırsız' yerine 'sabırsız', 'affedersiniz' yerine 'affediniz', 'birinden' yerine 'birden', 'yardımından' yerine 'yardımdan', 'veririz' yerine 'verdiğiniz', 'altınıdır' yerine 'altındadır', 'sorsanız' yerine 'sorarsanız', 'çıkarmamalıyız' yerine 'çıkartmayınız' getirmiştir.

203 ve 204. satırlarda noktalama işaretlerine dikkat etmemiş. 'Altın, nasıl...', '...insandır. Söz...'

Tablo 4.25.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 1)

ÖYKÜLEYİCİ METİN YENİDEN ANLATIM FORMU:	
ŞENLİKLİ BİR AKŞAM YEMEĞİ	
Okuyucu: Ö4	
KARAKTER ANALİZLERİ:	
(40 puan)	<u>20</u>
Hatırlamalar (20 puan)	Gelişmeler (20 puan)
Evin küçük oğlu	Küçük çocuk ve abla
Abla	öğrencidir.
Anne	Anne ve Baba
Baba	çalışıyorlardır.
	Anne çocuğu arayarak
	misafir geleceğini haber eder.
OLAYLAR: (60 puan)	<u>42</u>
<p>*Küçük çocuk eve döndüğünde annesi yoktur. Annesi işten evi arayarak gecikeceğini ve akşama misafirleri olduğunu söyler. Ablasına kendisi gelene kadar patatesleri soymasını, dolaptan kıymayı çıkarmasını, salata malzemelerini yıkamasını söylemesini ister. Babasına da misafir için meyve almasını iletmesini ister. Çocuktan yalnızca ortalığı dağıtmamasını ve ablasının sözünü dinlemesini ister.</p>	
(20 puan)	<u>15</u>
<p>*Ablası durumu öğrenince, anneme sürpriz yapalım der ve kardeşinden yardım ister. Ablası iş bölümü yaparak, çocuğa patatesleri soyma, masayı hazırlama görevi verir. Kendisi salata malzemelerini yıkayıp salatayı yapma ve patates köfteleri kızartma işini alır. Masayı hazırlarken yapması gerekenleri kardeşine tek tek sıralar:</p>	
<p>-Masa örtüsünü düzgünce ört,</p>	
<p>-Tabakları diz. Çatalları tabakların soluna, bıçakları sağına koy.</p>	

-Peçeteleri düzgünce üçgen katlayıp tabakların içine yerleştir.

-Bardakları tabakların önüne sırala. (20 puan)

15

*Köfte ve patatesleri kızartma işini soğumaması için en sona bırakırlar. Çocuk kızartmayı yapabileceğini söylese de ablası izin vermez bunun yerine odasını toplamasını ister. (5 puan)

3

*Annesi eve döndüğünde kızartmayı ablasının yaptığını görünce telaşa kapılır ve işe el koyar. Bu arada baba eve döner ve neler olduğunu anlamaya çalışır. Ablasıyla yaptıklarını kısaca övgüyle özetler. Baba ise misafirlerin bu akşam değil ertesi akşam geleceğini söyleyince annesi öylece kalakalır ve gülmeye başlarlar.

(10 puan)

6

Misafir için hazırladıkları sofraya ailecek otururlar. Masa örtüsü yamuk, tabak, çatal ve bıçaklar düzgün sıralanmamış, köfteler şekilsiz ve iyi pişmemiş, patatesler fazla kızarmış olsa da lezzetleri fena değildir. Üstelik en önemlisi o akşam ailece şenlikli bir yemek yerler. (5 puan)

3

Karakter Analizleri (40) 20

Olaylar (60) 42

Toplam Puan 62

Olay Örgüsü

İşten geç çıkacak olan anne evi arayarak çocuklarından hazırlık yapmalarını ister. Abla durumu öğrenince, küçük kardeşiyle, annelerine bir sürpriz yapmaya karar verirler. İş bölümü yaparak anneleri gelmeden sofrayı hazırlarlar. Eve gelen anne şaşırda da asıl şaşkınlığı misafirin ertesi gün geleceğini babalarından öğrendiklerinde yaşarlar. Günün sonunda ailecek mutlu bir yemek yerler.

Tema

Ailede küçükten büyüğe herkesin işbirliği içinde bulunması, yardımlaşma ile işlerin kolayca halledilebilmesi ve günün sonunda misafirin gelmeyeceğini öğrenseler de ailece şenlikli yemek yiyebilmeleridir.

Tablo 4.26.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 2)

BİLGİLENDİRİCİ METİN YENİDEN ANLATIM FORMU: ALTIN ÖĞÜTLER	
Öğrenci: Ö4	
KARAKTERİSTİK BİLGİLER	
(50 puan)	30
Sihirli Sözler (10)	
<ul style="list-style-type: none">• <i>Teşekkür ederim!</i>• <i>Özür dilerim!</i>• <i>Affedersiniz!</i>• <i>Rica ederim!</i>• <i>Lütfen!</i>	
Görgü sahibi insanlar; (10)	
<ul style="list-style-type: none">• <i>Yerinde ve zamanında konuşurlar.</i>• <i>Altın sözleri kullanırlar.</i>• <i>Ses tonlarına dikkat eder ve emir verici ifadeler kullanmazlar.</i>	
“İstedliğini söyleyen istemediğini işitir”(5)	
“Bin dinle bir konuş”(5)	
“Söz gümüşse sükut altındır”(5)	
<ul style="list-style-type: none">• Karakteristik Bilgilerin Yer Aldığı İfadeler	
Birinden bir iyilik gördüğümüz zaman o kişiye teşekkür ederiz. İstemeden yaptığımız yanlış bir davranış ya da söylediğimiz hatalı bir söz için özür dileriz. Biri bize teşekkür ettiği zaman da “Önemli değil!” ya da “Rica ederim!” diyerek karşılık veririz. (5)	
Arkadaşımızı dinlerken onun yüzüne bakmaya, başka şeylerle meşgul olmamaya, sözünü kesmemeye dikkat ederiz.(10)	
GENELLEMELER	
(25 Puan)	17
İki türlü insanla karşılaşırız. Birincisi görgülü, ikincisi ise kaba ve dikkatsizdir.	
Görgü sahibi insanlar, hem yerinde konuşurlar hem de konuşurken ses tonlarına dikkat	

ederler. Konuşmaları, dinleyeni rahatsız etmez.

Konuşmalarında olumsuz ve kırıcı ifadeleri kullanmazlar ve bağırmandan konuşurlar.

Biz bu sihirli sözleri önce ailemizden sonra öğretmenlerimizden öğreniriz.

İletişimde konuşmak kadar dinlemek de önemlidir. Dinlemeden anlama olmaz.

Dinleme konuşmaktan daha zordur. Çünkü dinlemek sabır ister, çaba ister.

Öğrenmenin ilk adımı dinlemedir.

ANA KAVRAMLAR

(25 Puan)

18

Konuşurken insanları rahatsız etmemeli, altın sözleri kullanmalı. Yerinde ve zamanında konuşmalı.

Dinlerken de başka şeylerle meşgul olmadan sabırla dinlemeli.

Yeniden Anlatım

- Karakteristik Bilgiler 30
- Genellemeler 17
- Ana Kavramlar 18
- Toplam Puan 65

Yorumlar

Öğrenci genellemelerde, iki türlü insanla karşılaştığını, ilkinin görgülü ve nazik diğerinin tam tersi olduğunu belirtmiş ama insanların davranışlarındaki özelliklerini anlatmamıştır. Spesifik bilgilerde sihirli sözlerden bahsetmiş, 'Teşekkür ederim', 'Özür dilerim', 'Lütfen' örneklerini vermiştir. 'Altın sözler' kavramını cümle içinde kullanmış fakat doğru ve yerinde konuşma ile ilgili atasözlerinden 'İstedğini söyleyen istemediğini işitir.' ve 'Söz gümüşse sükut altındır' ı anlatımında kullanmamıştır. Genellemelerde öğrenmenin ilk adımının dinleme olduğunu atlamıştır. Ana kavramlarda dinlemenin gerektirdiklerini eksik anlatmıştır.

4.4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Metin Özelliklerine (Tür, Okunabilirlik) Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Öyküleyici Metin; MPHW: 6,72. Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 7 kelime hata yapmıştır. Okuma süresi 9 dk sürmüştür.

Bilgilendirici metin; MPHW: 7,63 Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 8 kelime hata yapmıştır. 10dk 12sn süren okuması sürmüştür. Daha önce öğrenci 610 kelimelik öyküleyici metni 9 dk' da okumuştur. Görülüyor ki öğrenci bilgilendirici metni daha yavaş okumuştur.

Ö4' e Ait Bulguların Yorumlanması

- Ö4 formda 'En çok hikaye okumayı seviyorum, okumaya başlarken heyecanlanıyorum, evde her gün 30 sayfa okurum mesela.' demiştir. Görüşme Formuna bakıldığında, Ö4 de okumasını örnek gösterdiği babasının hızlı ve yanlışsız okuduğunu söylüyor. Kendi okumasını değerlendirmesi istendiğinde iyi bir seviyede olduğunu düşünüyor.

- **Öğrenci yanlış analizi uygulamasında;** Öğrenci 2 metindeki hatasında düzeltme yapmıştır. Bu düzeltmeler, öğrencinin anlama odaklandığını göstermektedir. Hatalarındaki ilk metinde %90, 2. Metinde %68, 3. Metinde %82 seslendirme düzeyi onun metnin yüzeyseline bağlı olduğunu göstermektedir. 3 metinde de Yanlış analiz envanterine göre okuduğunu anlama seviyesi öğretim düzeyinde çıkmıştır.

- **Öğrenci hata analizi uygulamasında;** Öğrenci metin boyunca başlangıç ve örnekleme stratejisini kullanmaktadır. Tahmin ve onaylama stratejilerini etkin kullanabilmekte fakat bu stratejiyi geliştirmesi, sözdizimsel ve anlamsal kabul edilebilir ya da kısmi kabul edilebilir ekleme ve yer değiştirmeler yapması gerekmektedir. Onaylama stratejisini yeterince kullanmaması anlam yapılandırmadaki düşük yüzdesini açıklamaktadır.

- 1.metin: Okuma süresi 9 dk sürmüştür. Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 7 kelime hata yapmıştır.

- 2.metin: Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 8 kelime hata yapmıştır. 10dk 12sn süren okuması sürmüştür. Daha önce öğrenci 610 kelimelik öyküleyici metni 9 dk' da okumuştur. Görülüyor ki öğrenci bilgilendirici metni daha yavaş okumuş ve daha çok hata yapmıştır.

- Öğrencinin, metni yavaş okuyarak metin yüzeyseline bağlı olduğu, kavramadan daha çok ses ve grafik özelliklerini yüksek kullandığı görülmektedir.

- Öğrencinin düzeltme stratejisi kullanmasına olanaklar sağlanmalıdır. Böylelikle anlamsal yapıyı kurması ve dil bilgisi ilişkisi kurabilmesi beklenir.

- Sıklıkla yaptığı duraksamalar, hecelemeler, metni okumaya devam etmek yerine yaptığı tekrarlar, onun okurken tereddütleri olduğunu göstermektedir. Anlamasına dikkat çekilerek öğrenci cesaretlendirilebilir.

- Olay döngüsünü kavradığı anlatımında da ortaya çıkmaktadır. Hikaye dil bilgisini kullandığı yine anlatımında görülmektedir.

- Okumayı geliştirmek için ilgisini çekecek konular keşfedilebilir, not etmesi istenir ve bu ilgi alanlarına göre okuyacakları kitapların listesi yapılabilir.
- Tüm bu veriler ışığında görülüyor ki 4 orta seviyede bir okuyucudur.
- 4 için ‘**Hedefine Nasıl Ulaşır?’ strateji dersi** düzenlenebilir. Bu strateji dersi uygulamasıyla ğretmen, BRI sorusuna yanıt olarak, ‘Daha hızlı okumak, daha iyi anlamak ya da yanlışsız okumak’ gibi cevapları olan öğrencilerle etkili ve esnek bir okuyucu olmanın, daha hızlı okuyabilmenin ne anlama geldiğini tartışır. Kendi okumasının bir ses kaydını dinleyen ğrenci, düzeltmelerini ve tekrarlarını not ederek, anlamlı tahminler üretmek ve mantıklı çıkarım yapmak gibi, iyi bir şekilde okuduğunda ne yaptığını tartışır. Böyle tartışmalardan sonra strateji dersi, aşırı düzeltmelerin öğrencinin hedefine ulaşmasını nasıl engellediğini, etkili okuyucuların ne yaptığını tartışarak orta düzeydeki okuyucuların hedeflerine ulaşmalarını sağlar.

4.5. Beşinci ğrenciye Ait Bulgular ve Yorumlar

4.5.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğrencinin Hikayesi / Okuma Geçmişi

4 kişilik bir ailenin 2. ocuğudur. Annesi ilkokul mezunu ev hanımı, babası ilkokul mezunu bir çobandır. Evde abisi ve kendisi kitap okuyan bireylerdir. Sınıfa 2.

Dönemde nakil gelerek katılmıştır. Geldiğinde uyum problemini kısa sürede aşmış ve kendisiyle 4. Grup harflerle çalışılmaya başlanmıştır. Evde genelde annesi çalışmalarına yardımcı olmaktadır. Okul ve sınıf toplantılarında annesi bulunmuş ve her defasında Ö5.'in sınıfı ve okumayı çok sevdiğini belirtmiştir. Ö5 sınıf kitaplığını düzenleme ve kitapların dağıtılmasından sorumlu olma isteğini her zaman göstermiştir. *''En çok şiir okumayı seviyorum Öğretmenim. Bulursam günde 3-4 tane okurum. En unutamadığım şey Sağlıklı Yaşam metniydi. Hikayesi çok ilgimi çekti çünkü.''*

En sevdiği kitap 'Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler'dir, en sevdiği kitap kahramanı da 'Pamuk Prenses'tir.

4.5.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Kendi Okuma Süreci Hakkındaki Düşünceleri

Tablo 4.27.: Beşinci Öğrencinin Görüşme Verileri

Sorular	Anahtar ifadeler
1- Okurken bilmediğin bir şeylerle karşılaştığında ne yaparsın? Başka yaptığın bir şey var mı?	'Okumaya devam ederim. Okumak için uğraşırım.'
2- Bildiğin iyi bir okuyucu sana göre kimdir?	'En iyi bana göre sınıfımızdan S. okuyor.'
3- Onu iyi bir okuyucu yapan nedir?	'Her gün evde çalışıyordu, iyi okuyor çünkü hecelemiyor.'

**4- Sence kuzenlerin de bilmediği bir
şeyle karşılaşır mısın?**

‘Evet olabilir;’

**5- O, okurken bilmediği bir şeyle
karşılaştığında, sence ne yapar?**

‘O da benim gibi okumaya
çalışıyordur.’

**6- Okurken problem yaşayan birine
sen nasıl yardım ederdin?**

‘Yardım ederim. Öncelikle elimle
okuyamadığı yeri kapatır sorarım bilemezse
söylerim.’

**7- Öğretmenin ya da bir öğretmen o
kişiye yardım etmek için ne yapardı?**

‘Öğretmenim sesleri soruyor bilirse
heceyi soruyor.’

8- Okumayı sen nasıl öğrendin?

‘Hecelemeyi bol bol yaptım. Annem
ve abim çalıştırdılar.’

**9- Daha iyi bir okuyucu olmak için
sen ne yaptın?**

‘Çok iyi okumak isterdim.’

**10- İyi bir okuyucu olduğunu
düşünüyor musun? Neden?**

‘Ben de iyi okurum. Çünkü okumaya
evde zamanı bol bol ayırıyorum.’

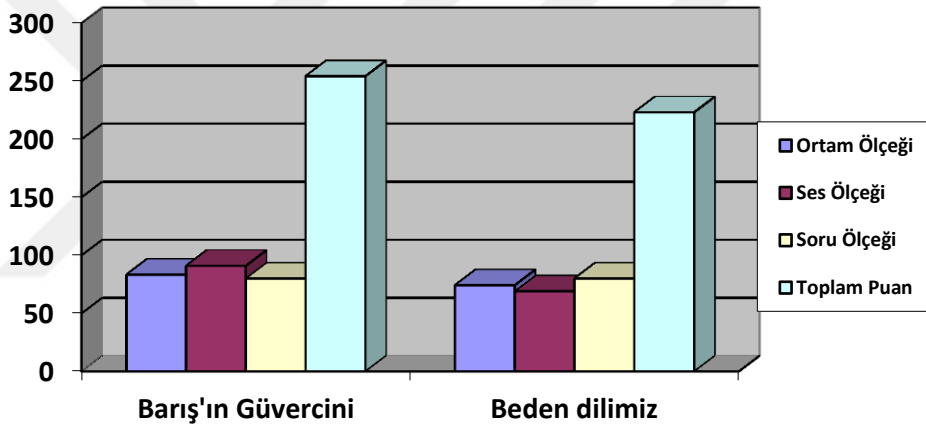
Ö5 formda ‘Kendimi iyi ve rahat hissediyorum çünkü artık okurken hiç zorlanmıyorum. En çok şiir okumayı seviyorum. Bulursam günde 3-4 tane okurum. En unutamadığım şey Sağlıklı Yaşam metniydi.’ demiştir.

Görüşme formuna bakıldığında Ö5, kendi okumasını değerlendirmesi istendiğinde üst seviyelerde olduğunu düşünüyor.

4.5.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Yanlış Analiz Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Grafik 5: Beşinci Öğrencinin Yanlış Analiz Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi



Grafik 5’de görüldüğü gibi beşinci öğrencinin (Ö5), Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’ndan onaylı Morpa Kültür Yayınları ‘İlk Öykülerim’ serisinden seçilen 551 kelimedenden oluşan “‘*Barış’ın Güvercini*” isimli öyküleyici metin okuması neticesinde almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı 254’ dir. Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak yapılan analize göre ortam ölçeğinden 83, seslendirme ölçeğinden 91 ve soru ölçeğinden 80 puan almıştır. Ortam ve seslendirme ölçeğinden alınan puanlar, okuma parçasını seslendirme düzeyini göstermekte, soru ölçeğinden alınan puan ise okuduğunu anlama düzeyini göstermektedir. Öğrencinin ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı puanların toplamı 254 olduğu için bu öğrencinin 3. Sınıf seviyesindeki bir metni okuması ve okuduğunu anlama seviyesinin bağımsız

düzeyde olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencinin almış olduğu toplam puan 240 üzeridir. Bağımsız düzey, öğrencinin okuma hatası çok az yaptığını ve okuduğunun büyük kısmını anladığını ifade etmektedir. Öğrenci 4 atlama, 1 ekleme olmak üzere toplam 5 hata yapmış, 4 ‘ünü düzeltmiştir.

İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içerisinde yer alan 463 kelimedenden oluşan ‘Beden dilimiz’ isimli bilgilendirici metin okumasından almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı 223’dür. Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak yapılan analize göre ortam ölçeğinden 74, seslendirme ölçeğinden 69 ve soru ölçeğinden 80 puan almıştır. Öğrencinin ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı puanların toplamı 223 olduğundan bu metin için okuduğunu anlama seviyesinin öğretim düzeyinde olduğu söylenebilir. Öğrenci, 4 atlama, 3 yanlış okuma olmak üzere toplam 7 hata yapmıştır. 2 hatasını da düzeltmiştir.

Öğrenci 2 metindeki hatasında düzeltme yapmıştır. Bu düzeltmeler, öğrencinin anlama odaklandığını göstermektedir. Hatalarındaki ilk metinde %91, 2. Metinde %69 seslendirme düzeyi onun metnin yüzeyseline bağlı olduğunu göstermektedir. İlk metinde yanlış analiz envanterine göre okuduğunu anlama seviyesi bağımsız düzeyde, ikinci metinde öğretim düzeyinde çıkmıştır. Öğrenci soru ölçeğine göre iki metinden de %80 almıştır.

4.5.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Hata Analizine (Miscue Analysis) Göre Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Öyküleyici Metin: **Şenlikli Bir Akşam Yemeği**

Şenlikli Bir Akşam Yemeği (610 kelime) hikayesinde öğrencinin okuyucu profili aşağıda verilmiştir.

Hata Analizinde Derin İnceleme Prosedürü			
Okuyucu Profil Formu			
ŞABLON	%	%	OKUYUCU
ANLAM YAPILANDIRMA YÜZDE			Meo
Kayıpsız	31	) 48	ÖĞRETMEN
Kısmen Kayıp	17		SEÇİLEN PAR
Kayıp	52		TEST BOYUN
DİLBİLGİSEL İLİŞKİ			Sıra
Güçlü	24	) 34	
Kısmen Güçlü	3		
Aşırı Düzeltme	7		
Zayıflık	66		
METİNDE KELİME YER DEĞİŞTİRMELERİ			
(Harf)Sembol Benzerliği			
Yüksek	90	) 100	
Biraz	10		
Hiç	-		
Ses Benzerliği			
Yüksek	100	) 100	
Biraz	-		
Hiç	-		
YENİDEN ANLATIMI			
Karakterler	40		
Olaylar	55		
Toplam	95		
Bütünsel Skor			
MPHW	4,75	ZAMAN	6dk 5sn
YORUMLAR			
MPHW: Miscues Per Hundred Word(Yüz kelimedede Ort			

Şekil 4.31.: Ö5' in 1.Okuyucu Profil Formu

MPHW: 4,75. Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 5 kelime hata yapmıştır. 6 dk 5 sn okuma süresi sürmüştür.. %48 Anlam yapılandırma ve %34 dil bilgisi ilişkileri

gösteriyor ki Ö5 dilin ipuçlarını seçici ve esnek olarak kullanamıyor. %52 oranında anlam yapılandırmasında kaybı var ve %66 dilbilgisi ilişkilendirmede zayıflık gösteriyor. %52 anlamsal yapılandırmadaki kayıp, sözdizimsel ve anlamsal kabul edilebilirliğini her ikisinde de sağlayamadığı hatalarından kaynaklanmaktadır. Burada düzeltme stratejisini kullanamadığını görebiliyoruz.

202-205-406. satırlardaki kabul edilebilir ya da kısmi kabul edilebilir hatalarını düzelttiği için kayıpsız anlam yapılandırmasını kurmuş ve gramer ilişkisinde aşırı düzeltme yapmıştır. Bu da aşırı düzeltmeyi %7 şeklinde ortaya çıkarmıştır.

Hatalarında çok yüksek seviyede grafik ve ses benzerliği gösteriyor(%100). Kelime yerine koymalarında ses ve grafik benzerliği olmayan hiç hata yapmamıştır. Öğrencinin kavramaya odaklanmaktan çok metnin yüzeyine bağlı kaldığı ve şekli okumaya çalıştığı buradan anlaşılabilir.

Başlama ve örnekleme stratejilerini yoğun kullanmakta ve bu yüzden düzeltme stratejisini kullanamamaktadır.

Sözdizimsel ve anlamsal kabul edilebilirlik sütunlarındaki kısmi hatalar ile tahmin, onaylama stratejisi kullanabildiği söylenebilir.

110-214-219-404-407-414.satırlarda kelime atlama ya da kelime ekleme hataları yapmış. 'sekiz', 'hayır', 'de' kelimelerini okumamış. 'iyi', 'da' kelimelerini de metinde bulunmadığı halde kendisi eklemiştir.

110	iyi	-	
214	-	sekin	Kelime atlama ya da
219	hayır -	hayır hayır	kelime eklene hataları Tekrarlanmıştır
404	da	-	
407	da	-	
414	-	de	
104	işte	işken	310-312-316-318-402-407-
205	biliyorsun	biliyor musun?	408-409-413-417. satırlarda
202	yapalım	yapayım	noktalama işaretleri ya eklenmiş
218	yapması	yapmam	ya da göz ardı edilmiş
311	sesimi	sesimi	
314	mutfakta	mutfaktan	104-205-202-218-311-314.
			Satırlarda kelime sonlarındaki
			hecelerde hatalar yapılmış.

Şekil 4.32.: Ö5' in Hata Örnekleri

104-202-205-218-311-314. satırlarda kelime sonlarındaki hecelerde hatalar yapılmış. 'işten' yerine 'işte', 'biliyor musun' yerine 'biliyorsun', 'yapayım' yerine 'yapalım', 'yapmam' yerine 'yapması', 'sesimi' yerine 'sesini', 'mutfaktan' yerine 'mutfakta' okumuştur.

310-312-316-318-402-407-408-409-413-417. satırlarda noktala işaretlerine uyulmamış. '...başlamıştı. anlaşılın...', '...canım? Neredeyse...', '...bakalım?', '...hazırladık. Anne...', '...daldı. Annem...', '...geleceklermiş. ya ablamla...', '...olayı', '...değil ki yarın...', '...hazırdı. işte hemen...', '...olan lezzetleriydi.'

Bilgilendirici Metin: Altın Öğütler

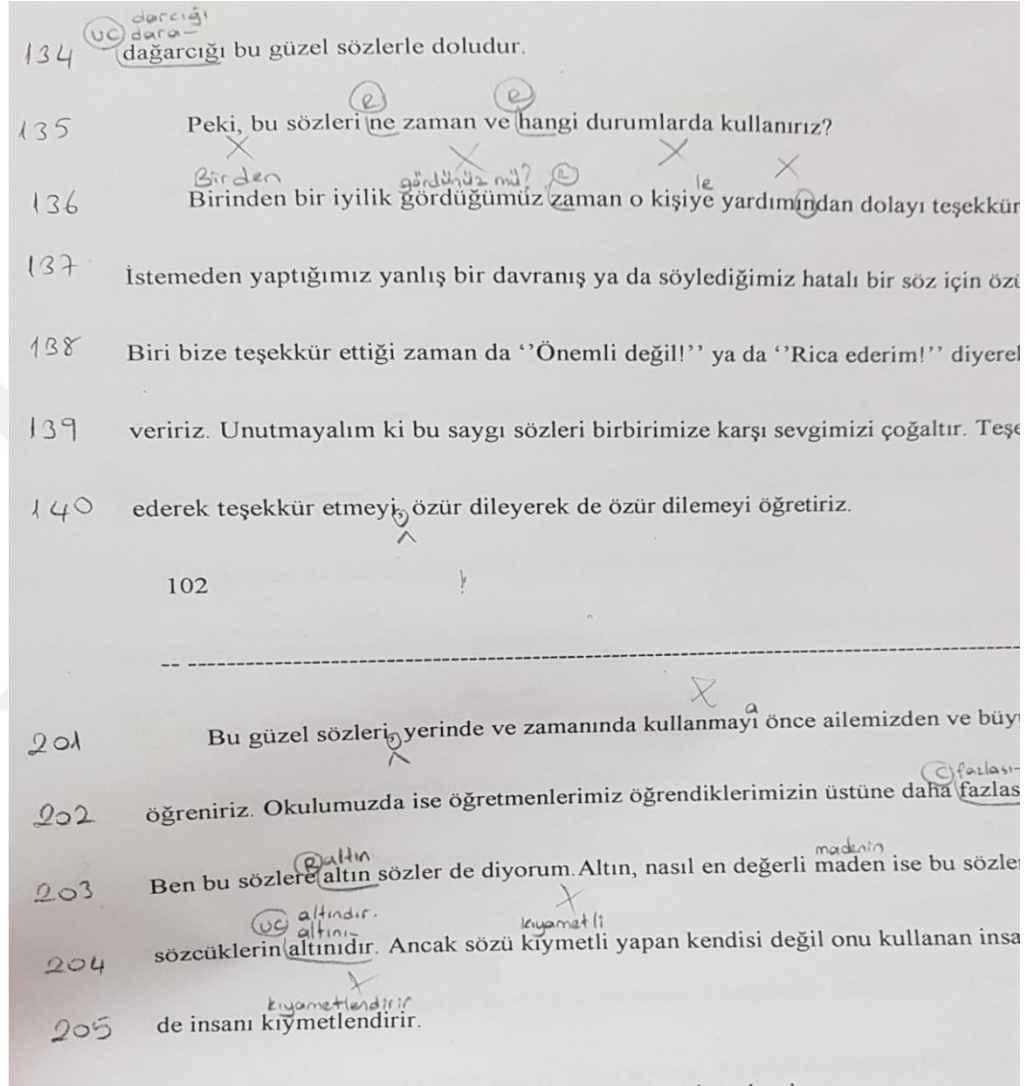
Altın Öğütler (524 kelime) bilgilendirici metninde öğrencinin okuyucu profili aşağıda verilmiştir.

Hata Analizinde Derin İnceleme Prosedürü Okuyucu Profil Formu			
ŞABLON	%	%	OKUYUCU
ANLAM YAPILANDIRMA YÜZDE			Med
Kayıpsız	28	) 37	ÖĞRETMEN
Kısmen Kayıp	19		SEÇİLEN PARÇA
Kayıp	53		TEST BOYUNCA
DİLBİLGİSEL İLİŞKİ			Sıra
Güçlü	28	) 56	
Kısmen Güçlü	28		
Aşırı Düzeltme	-		
Zayıflık	44		
METİNDE KELİME YER DEĞİŞTİRMELERİ			
(Harf)Sembol Benzerliği		) 100	
Yüksek	100		
Biraz	-		
Hiç	-	) 96	
Ses Benzerliği			
Yüksek	96		
Biraz	-		
Hiç	4		
YENİDEN ANLATIMI			
Karakterler	38		
Olaylar	37		
Toplam	75		
Bütünsel Skor			
MPHW	6,87	ZAMAN	5dk 37sn
YORUMLAR			
MPHW: Miscues Per Hundred Word(Yüz kelimedeki Orta			

Şekil 4.33.: Ö5' in 2. Okuyucu Profil Formu

MPHW: 6,87. Öğrenci her 100 kelimedeki ortalama 7 kelime hata yapmış, okuması 5dk 37 sn sürmüştür. %47 Anlam yapılandırma ve %56 dil bilgisi ilişkileri gösteriyor ki Ö5, dilin ipuçlarını seçici ve esnek olarak orta seviyelerde kullanmış, %53 oranında anlam yapılandırmasında kaybı olmuş ve %44 dilbilgisi ilişkilendirmede zayıflık göstermiştir.

121-136-140-201-211-212-214-216-218-222-225-228-230. satırlardaki sözdizimsel ve anlamsal kabul edilebilir ya da kısmi kabul edilebilir yer değiştirme, ekleme ve atlamaları, anlamsal yapıyı %47 seviyesinde kurabildiğini göstermiştir.



Şekil 4.34.: Ö5' in Metin Örneği

%44 zayıflık gösteren gramer ilişkisi yüzdesi, öğrencinin anlama odaklanmasının yanında kelimeye ve sese de dikkat gösterdiğini böylelikle %100-96 grafik ve ses benzerlikli hata yaptığını ortaya koyuyor. Bu yerine koyma hatalarında %4 ses benzerliği olmadığını göstermiştir.

Kelime yerine koyma hatalarında %100 grafik ve %96 ses benzerliği göstermiştir. Bu yerine koyma hatalarında %4 ses benzerliği olmadığını göstermiştir.

122-136-201-211-214-218-220-221-222. satırlardaki kelimelerin sonuna gelen ekleri değiştirerek okumuştur. 'sözlerin' yerine 'sözleri', 'gördüğümüz' yerine 'gördünüz mü', 'kişiye' yerine 'kişiyle', 'kullanmayı' yerine 'kullanmaya', 'istediğini' yerine 'istediğinizi', 'istemediğini' yerine 'istemediğinizi', 'konuşmaları' yerine 'konuşma', 'bilmeyenimiz' yerine 'bilmeyeniniz', 'atalarımız' yerine 'atalarınız', 'konuşuyoruz' yerine ' konuşuyor', 'onu' yerine 'ona', 'etrafta' yerine 'etrafa' getirmiştir.

111-136-204-205-212-218-225-227-228. satırlarda kelime ortalarında hece değişikliği yapmıştır. 'hissedersiniz' yerine ' hissedirsiniz', 'birinden' yerine 'birden', 'yardımından' yerine 'yardımdan', 'kıymetli' yerine 'kıyametli', 'kıymetlendirir' yerine 'kıyametlendirir', 'uyarlamışlardır' yerine 'uyarmışlardır', 'dinlemeden' yerine 'dinlenmeden', 'dinlemenin' yerine 'dinlenmenin', 'dinlemedir' yerine 'dinlenmedir', 'dinleme' yerine 'dinlenme', 'göremeyiz' yerine 'görmeyiz' okumuştur.

126-140-201-216-218-225. satırlarda noktalama işaretlerine dikkat etmeden okumuştur. '...gerek. Haydi...', '...etmeyi, özür...', '...sözleri, yerinde...', '...Asla!', '...önemli. Dinlemeden...', '...sorsanız, size...'

121-211-222-230. satırlarda 'değil', 'da', 'bir', 've' kelimelerini atlamıştır.

Tablo 4.28.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 1)

ÖYKÜLEYİCİ METİN YENİDEN ANLATIM FORMU:	
ŞENLİKLİ BİR AKŞAM YEMEĞİ	
Okuyucu: Ö5	
KARAKTER ANALİZLERİ:	
(40 puan) <u>40</u>	
Hatırlamalar (20 puan)	Gelişmeler (20 puan)
Evin küçük oğlu	Küçük çocuk ve abla
Abla	öğrencidir.
Anne	Anne ve Baba
Baba	çalışıyorlardır.
	Anne çocuğu arayarak eve
	misafir geleceğini haber eder.
OLAYLAR: (60 puan) <u>51</u>	
<p>*Küçük çocuk eve döndüğünde annesi yoktur. Annesi işten evi arayarak gecikeceğini ve akşama misafirleri olduğunu söyler. Ablasına kendisi gelene kadar patatesleri soymasını, dolaptan kıymayı çıkarmasını, salata malzemelerini yıkamasını söylemesini ister. Babasına da misafir için meyve almasını iletmesini ister. Çocuktan yalnızca ortalığı dağıtmamasını ve ablasının sözünü dinlemesini ister.</p>	
(20 puan) <u>18</u>	
<p>*Ablası durumu öğrenince, anneme sürpriz yapalım der ve kardeşinden yardım ister. Ablası iş bölümü yaparak, çocuğa patatesleri soyma, masayı hazırlama görevi verir. Kendisi salata malzemelerini yıkayıp salatayı yapma ve patates köfteleri kızartma işini alır. Masayı hazırlarken yapması gerekenleri kardeşine tek tek sıralar:</p>	
-Masa örtüsünü düzgünce ört,	
-Tabakları diz. Çatalları tabakların soluna, bıçakları sağına koy.	

-Peçeteleri düzgünce üçgen katlayıp tabakların içine yerleştir.

-Bardakları tabakların önüne sırala. (20 puan)

18

*Köfte ve patatesleri kızartma işini soğumaması için en sona bırakırlar. Çocuk kızartmayı yapabileceğini söylese de ablası izin vermez bunun yerine odasını toplamasını ister. (5 puan)

5

*Annesi eve döndüğünde kızartmayı ablasının yaptığını görünce telaşa kapılır ve işe el koyar. Bu arada baba eve döner ve neler olduğunu anlamaya çalışır. Ablasıyla yaptıklarını kısaca övgüyle özetler. Baba ise misafirlerin bu akşam değil ertesi akşam geleceğini söyleyince annesi öylece kalakalır ve gülmeye başlarlar.

(10 puan)

10

Misafir için hazırladıkları sofraya ailecek otururlar. Masa örtüsü yamuk, tabak, çatal ve bıçaklar düzgün sıralanmamış, köfteler şekilsiz ve iyi pişmemiş, patatesler fazla kızarmış olsa da lezzetleri fena değildir. Üstelik en önemlisi o akşam ailece şenlikli bir yemek yerler. (5 puan)

4

Karakter Analizleri (40) **40**

Olaylar (60) **55**

Toplam Puan **95**

Olay Örgüsü

İşten geç çıkacak olan anne evi arayarak çocuklarından hazırlık yapmalarını ister. Abla durumu öğrenince, küçük kardeşiyle, annelerine bir sürpriz yapmaya karar verirler. İş bölümü yaparak anneleri gelmeden sofrayı hazırlarlar. Eve gelen anne şaşırda da asıl şaşkınlığı misafirin ertesi gün geleceğini babalarından öğrendiklerinde yaşarlar. Günün sonunda ailecek mutlu bir yemek yerler.

Tema

Ailede küçükten büyüğe herkesin işbirliği içinde bulunması, yardımlaşma ile işlerin kolayca halledilebilmesi ve günün sonunda misafirin gelmeyeceğini öğrenseler de ailece şenlikli yemek yiyebilmeleridir.

Tablo 4.29.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 2)

BİLGİLENDİRİCİ METİN YENİDEN ANLATIM FORMU: ALTIN ÖĞÜTLER	
Öğrenci: Ö5	
KARAKTERİSTİK BİLGİLER	
(50 puan)	<u>37</u>
Sihirli Sözler (10)	
<ul style="list-style-type: none">• <i>Teşekkür ederim!</i>• <i>Özür dilerim!</i>• <i>Affedersiniz!</i>• <i>Rica ederim!</i>• <i>Lütfen!</i>	
Görgü sahibi insanlar; (10)	
<ul style="list-style-type: none">• <i>Yerinde ve zamanında konuşurlar.</i>• <i>Altın sözleri kullanırlar.</i>• <i>Ses tonlarına dikkat eder ve emir verici ifadeler kullanmazlar.</i>	
“İsteddiğini söyleyen istemediğini iştir”(5)	
“Bin dinle bir konuş”(5)	
“Söz gümüşse sükut altındır”(5)	
<ul style="list-style-type: none">• Karakteristik Bilgilerin Yer Aldığı İfadeler	
Birinden bir iyilik gördüğümüz zaman o kişiye teşekkür ederiz. İstemeden yaptığımız yanlış bir davranış ya da söylediğimiz hatalı bir söz için özür dileriz. Biri bize teşekkür ettiği zaman da “Önemli değil!” ya da “Rica ederim!” diyerek karşılık veririz. (5)	
Arkadaşımızı dinlerken onun yüzüne bakmaya, başka şeylerle meşgul olmamaya, sözünü kesmemeye dikkat ederiz.(10)	
GENELLEMELER	
(25 Puan)	<u>18</u>

İki türlü insanla karşılaşırız. Birincisi görgülü, ikincisi ise kaba ve dikkatsizdir.

Görgü sahibi insanlar, hem yerinde konuşurlar hem de konuşurken ses tonlarına dikkat ederler. Konuşmaları, dinleyeni rahatsız etmez.

Konuşmalarında olumsuz ve kırıcı ifadeleri kullanmazlar ve bağırmandan konuşurlar.

Biz bu sihirli sözleri önce ailemizden sonra öğretmenlerimizden öğreniriz.

İletişimde konuşmak kadar dinlemek de önemlidir. Dinlemeden anlama olmaz.

Dinleme konuşmaktan daha zordur. Çünkü dinlemek sabır ister, çaba ister.

Öğrenmenin ilk adımı dinlemedir.

ANA KAVRAMLAR

(25 Puan)

20

Konuşurken insanları rahatsız etmemeli, altın sözleri kullanmalı. Yerinde ve zamanında konuşmalı.

Dinlerken de başka şeylerle meşgul olmadan sabırla dinlemeli.

Yeniden Anlatım

- Karakteristik Bilgiler **37**
- Genellemeler **18**
- Ana Kavramlar **20**
- Toplam Puan **75**

Yorumlar

Öğrenci genellemelerde, iki türlü insanla karşılaştığını, ilkinin görgülü ve nazik diğerinin tam tersi olduğunu belirtmiş ve insanların davranışlarındaki özelliklerini anlatmıştır. Spesifik bilgilerde sihirli sözlerden bahsetmiş, 'Teşekkür ederim', 'Özür dilerim', 'Lütfen' örneklerini vermiştir. 'Altın sözler' kavramını cümle içinde kullanmış fakat doğru ve yerinde konuşma ile ilgili atasözlerinden 'İstedğini söyleyen istemediğini işitir.' ve 'Söz gümüşse sükut altındır' ı anlatımında kullanmamıştır. Genellemelerde öğrenmenin ilk adımının dinleme olduğunu, dinlemenin konuşmaktan daha zor olduğunu, çaba ve emek istediğini atlamıştır.

4.5.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Metin Özelliklerine (Tür, Okunabilirlik) Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Öyküleyici Metin; MPHW: 4,75. Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 5 kelime hata yapmıştır. 6 dk 5 sn okuma süresi sürmüştür.

Bilgilendirici metin; MPHW: 6,87. Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 7 kelime hata yapmış, okuması 5dk 37 sn sürmüştür. Bilgilendirici metni daha hızlı okumuş fakat hata sayısı artmıştır.

Ö5' e Ait Bulguların Yorumlanması

•Kendisini '*iyi düzeyde okuyucu*' olarak görüyor ve ona göre okuma, '*okurken bilinmeyen kelimeyle karşılaşılsa bile mücadele etmek*' demektir. Kendisine olan bu güven olumlu duygular oluşturması ve okumayı geliştirmesi bakımından önemlidir.

•Ö5'e göre; '*Okumayı geliştirme için bir okuyucu sık sık okuma yapmalı*'. İlgisini çekecek konular keşfedilebilir, not etmesi istenir ve bu ilgi alanlarına göre okuyacakları kitapların listesi yapılabilir. Hatta arkadaşlarıyla birlikte bir kitaplık edinmeleri sağlanarak ortak okuma havuzları oluşturulabilir.

• **Öğrenci yanlış analizi uygulamasında;** 2 metindeki hatasında düzeltme yapmıştır. Bu düzeltmeler, öğrencinin anlama odaklandığını göstermektedir. Hatalarındaki ilk metinde %91, 2. Metinde %69 seslendirme düzeyi onun metnin yüzeyseline bağlı olduğunu göstermektedir. İlk metinde yanlış analiz envanterine göre okuduğunu anlama seviyesi bağımsız düzeyde, diğer metinde öğretim düzeyinde çıkmıştır.

• **Öğrenci hata analizi uygulamasında;** metin boyunca başlangıç ve örnekleme stratejisini kullanmaktadır. Tahmin ve onaylama stratejilerini yeterince kullanmaması onun linguistik risk almak istemediğini göstermektedir. Onaylama stratejisini yeterince kullanmaması anlam yapılandırmadaki düşük yüzdesini açıklamaktadır. Tahmin, onaylama stratejisi kullanabildiği söylenebilir fakat bu stratejileri daha fazla kullanabilmeli, bu yüzden de öğrenci dilin ipuçlarını kullanmak için risk alabilmeli ve cesaretlendirilmelidir.

• 1.metin: Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 5 kelime hata yapmıştır.6 dk 5 sn okuma süresi sürmüştür..

• 2.metin: Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 7 kelime hata yapmış, okuması 5dk 37 sn sürmüştür. Bilgilendirici metni daha hızlı okumuş fakat hata sayısı artmıştır.

• Öğrenci anlamsal yapıyı oluşturmak ve gramer ilişkisini kurabildiğini göstermek için düzeltme stratejisini uygulamalı, bu strateji geliştirilmelidir.

• Öğrencinin, metni okurken metin yüzeyseline bağlı olduğu, kavramadan daha çok ses ve grafik özelliklerini yüksek kullandığı görülmektedir. Kavramasının yüksek olması nedeniyle bu baskıyı üzerinden kaldırması sağlanmalıdır. Bu konuda öğrenci rahatlatılabilir.

- Sıklıkla yaptığı duraksamalar, hecelemler, metni okumaya devam etmek yerine yaptığı tekrarlar, onun okurken tereddütleri olduğunu göstermektedir. Anlamasına dikkat çekilerek öğrenci cesaretlendirilebilir.

- Olay döngüsünü kavradığı anlatımında da ortaya çıkmaktadır. Hikaye dil bilgisini kullandığı yine anlatımında görülmektedir.

- Tüm bu veriler ışığında görülüyor ki Ö5 orta seviyede bir okuyucudur.

- Ö5 için '**İsmi Bul ve Devam Et**' strateji dersi düzenlenebilir. İnsanların, yerlerin ve ilk kez duyulan kavramların telaffuz edilmesi zor isimleri için öğrencilerin kabul edilebilir yer değiştirmeler üretmelerine yardımcı olan bu strateji bilinmeyen isimleri anlamak için tüm metinden ipuçları üretebilmelerini sağlar. Okumaya devam etmek için öğrenciler yer değiştirmelerin kabul edilebilir olduğuna karar verirler. Bu öneriler, geleneksel telaffuzlara takılmaktan daha ziyade, orta düzeydeki okuyuculara, okumadaki en büyük amacın mantığını kavramak ve yazarın niyetini keşfetmek olduğunu, sadece bir etiketi okumak olmadığını göstermektedir. Telaffuz daha sonra bir kaynağa danışarak veya sınıf tartışmalarıyla belirlenebilir (Goodman, Watson, Burke, 1994).

4.6. Altıncı Öğrenciye Ait Bulgular ve Yorumlar

4.6.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğrencinin Hikayesi / Okuma Geçmişi

Ö6, amcaları ve dedesiyle aynı evde yaşayan kalabalık aileye sahip bir öğrencidir. Evde kendi ailesinden başka, 2 amca ve aileleri, babaanne ve dede de bulunmaktadır. Ailenin 3. Çocuğudur. Lise ve ortaokula devam eden 2 abisi zamanlarının çoğunu dışarda geçirdikleri için Ö6'nın dersiyle ve çalışmasıyla ilgilenmemektedirler. Evde en çok Ö6'nın okumasına kendisinden 1 yaş büyük amcasının kızı yardımcı olmaktadır. *'Evde Z. Ablam yardımcı oldu. Ben hatırlamadığım sesleri soruyordum o da hatırlatıyordu sonra beraber hece yapıyorduk.'* Okul görüşmelerine devamlı aileden farklı farklı kişiler katılmıştır. Dolayısıyla öğretmen, öğrenci gelişimi konusunda sağlıklı bir iletişim sağlayamadıklarını düşünmektedir.

Bununla beraber öğrencinin okula ve öğrenmeye istek duyan yapısı, düzenliliği ve çalışma azmi sayesinde sınıf ortalamasının üzerinde başarı göstermektedir. Arkadaşlarıyla iletişimi güçlü, lider ruhlu bir öğrencidir. Öğrenci okuma konusunda şunları söylemiştir: *'Okurken hep mutlu olurum. Çünkü öğrenmek çok güzel. En çok şiir okumayı severim. Bazen 40 sayfa okurum. En unutamadığım şey 'Bilgin Dede' hikayesiydi. Bazen misafirliğe gidince okumayı bırakıyorum o zamanlar kötü okuyorum. Bize sık sık misafir geldiği zamanlar da oluyor. Çocuklarla beraber oyun oynadığımız için ödevlerim kalıyor bazen, üzülüyorum böyle zamanlarda.'*

4.6.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Kendi Okuma Süreci Hakkındaki Düşünceleri

Tablo 4.30.: Altıncı Öğrencinin Görüşme Verileri

Sorular	Anahtar ifadeler
1- Okurken bilmediğin bir şeylerle karşılaştığında ne yaparsın? Başka yaptığın bir şey var mı?	‘Heceleyerek okurum, bazen de sorarım.’
2- Bildiğin iyi bir okuyucu sana göre kimdir?	‘En iyi bana göre sınıfımızdan S., okulda 4. sınıf Z. Ablam okuyor.’
3- Onu iyi bir okuyucu yapan nedir?	‘Çünkü okurken hiç hecelemiyor.’
4- Sence kuzenlerin de bilmediği bir şeyle karşılaşır mı?	‘Bence hayır.’
5- O, okurken bilmediği bir şeyle karşılaşınca, sence ne yapar?	‘Bence kendi bulmaya çalışır’.
6- Okurken problem yaşayan birine sen nasıl yardım ederdin?	‘Yavaş yavaş heceletirim. Ya da önce ben okurum.’
7- Öğretmenin ya da bir öğretmen o kişiye yardım etmek için ne yapardı?	‘Öğretmenler öncelikle kendileri söyler sonra da okuturlar.’
8- Okumayı sen nasıl öğrendin?	‘Evde Z. Ablam yardımcı oldu. Ben

hatırlamadığım sesleri soruyordum o da hatırlatıyordu sonra beraber hece yapıyorduk.’

9- Daha iyi bir okuyucu olmak için sen ne yapardın?

‘Hızlı okumak isterdim.’

10- İyi bir okuyucu olduğunı düşünüyor musun? Neden?

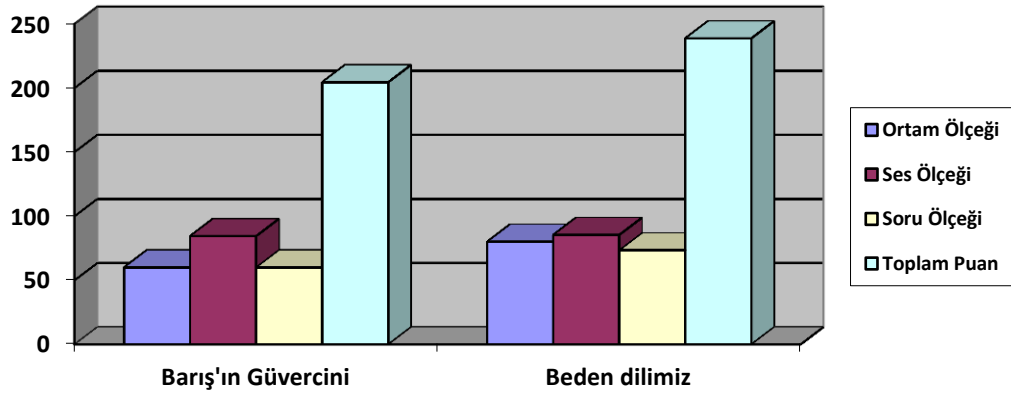
‘Biraz takılısam da iyi okurum. Bazen misafirlige gidince okumayı bırakıyorum o zamanlar kötü okuyorum.’

Ö6 görüşmede kendi okumasını değerlendirmesi istendiğinde, eksikleri olsa da iyi seviyelerde olduğunu belirtmiştir.

4.6.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Yanlış Analiz Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Grafik 6: Altıncı Öğrencinin Yanlış Analiz Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi



Grafik 7’de görüldüğü gibi altıncı öğrencinin (Ö6), Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’ndan onaylı Morpa Kültür Yayınları ‘İlk Öykülerim’ serisinden seçilen 551 kelimedenden oluşan “‘*Barış’ın Güvercini*” isimli öyküleyici metin okuması neticesinde almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı 204’ dür. Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak yapılan analize göre ortam ölçeğinden 60, seslendirme ölçeğinden 84 ve soru ölçeğinden 60 puan almıştır. Ortam ve seslendirme ölçeğinden alınan puanlar, okuma parçasını seslendirme düzeyini göstermekte, soru ölçeğinden alınan puan ise okuduğunu anlama düzeyini göstermektedir. Öğrencinin ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı puanların toplamı 204 olduğu için bu öğrencinin 3. Sınıf seviyesindeki bir metni okuması ve okuduğunu anlama seviyesinin öğretim düzeyinde olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencinin almış olduğu toplam puan 180 ile 240 arasındadır. Öğretim düzeyi, öğrencinin okuma hatası yaptığını fakat okuduğunu anladığını ifade etmektedir. Öğrenci 6 atlama, 4 ekleme, 2 yanlış okuma olmak üzere toplam 12 hata yapmıştır.

İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içerisinde yer alan 463 kelimedenden oluşan ‘Beden dilimiz’ isimli bilgilendirici metin okumasından almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı 239’dur. Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak yapılan analize göre ortam ölçeğinden 80, seslendirme ölçeğinden 85 ve soru ölçeğinden 73 puan almıştır. Öğrencinin ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı puanların toplamı 239 olduğundan bu metin için okuduğunu anlama seviyesinin öğretim düzeyinde olduğu söylenebilir. Öğrenci, 4 atlama, 2 ekleme, 3 yanlış okuma olmak üzere toplam 9 hata yapmıştır. 2 hatasını da düzeltmiştir.

Öğrenci metindeki 2 hatasında düzeltme yapmıştır. Bu düzeltmeler, öğrencinin anlama odaklandığını göstermektedir. Hatalarındaki ilk metinde %84, 2. Metinde %85 seslendirme düzeyi onun metnin yüzeyseline bağlı olduğunu göstermektedir. 2 metinde de yanlış analiz envanterine göre okuduğunu anlama seviyesi öğretim düzeyinde çıkmıştır. Öğrenci soru ölçeğine göre öyküleyici metinden %60, bilgilendirici metinden %73 almıştır.

4.6.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Hata Analizine (Miscue Analysis) Göre Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Öyküleyici Metin: **Şenlikli Bir Akşam Yemeği**

Şenlikli Bir Akşam Yemeği (610 kelime) hikayesinde öğrencinin okuyucu profili aşağıda verilmiştir.

**Hata Analizinde Derin İnceleme Prosedürü
Okuyucu Profil Formu**

ŞABLON	%	%	OKUYUCU
ANLAM YAPILANDIRMA	YÜZDE		ÖĞRETMEN
Kayıpsız	53	) 59	SEÇİLEN PARÇA
Kısmen Kayıp	6		TEST BOYUNCA
Kayıp	41		
DİLBİLGİSEL İLİŞKİ			Sıra
Güçlü	53	) 53	
Kısmen Güçlü	-		
Aşırı Düzeltme	-		
Zayıflık	47		
METİNDE KELİME YER DEĞİŞTİRMELERİ			
(Harf)Sembol Benzerliği			
Yüksek	83	) 91	
Biraz	8		
Hiç	8		
Ses Benzerliği			
Yüksek	83	) 83	
Biraz	-		
Hiç	17		
YENİDEN ANLATIMI			
Karakterler	40		
Olaylar	49		
Toplam	89		
Bütünsel Skor			
MPHW	2,78	ZAMAN	6dk 3sn
YORUMLAR			
MPHW: Miscues Per Hundred Word(Yüz kelimedede Ortalama)			

Şekil 4.35.: Ö6'nın 1. Okuyucu Profil Formu

MPHW: 2,78. Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 3 kelime hata yapmıştır.

6dk 3sn okuma süresi sürmüştür. Yeniden anlatmada karakterlerden 40, olaylardan 49 olmak üzere 89 almıştır. %59 Anlam yapılandırma ve %53 dil bilgisi ilişkileri gösteriyor ki Ö6 dilin ipuçlarını seçici ve esnek olarak yeterince kullanamıyor.

%41 oranında anlam yapılandırmasında kaybı var ve %47 dilbilgisi ilişkilendirmede zayıflık gösteriyor.

53	309	ayağımı	ayağımın	Kelimelerin ya sonundaki ya da
	312	Neredeyse	Nerdeyse	ortasındaki harf - ek atlanması
	415	şekilsiz	şekilsizdi	yapısı.
47	205	biliyorsun.	biliyor musun?	
	410	öyle	öylece	
	415	© sıralanmıştı.	sıralanmamıştı	
53	305	Ablam	Ablam:	
8	407	geleceklermiş. Yaa!	geleceklermiş ya,	Noktalama işaretlerinde tonlama
5	413	hazırda işte hemen	hazırda işte.	hataları yapmış.
3	417	olan lezzetleriydi	olan, lezzetleriydi	

Şekil 4.36.: Ö6' nın Hata Örnekleri

Öğrenci 205-312-410-415-417-301-318. satırlardaki sözdizimsel ve anlamsal kabul edilebilir ya da kısmi kabul edilebilir hataları, anlam yapılandırmasını kayıpsız, dil bilgisi ilişkilerini güçlü yapmasına sebep olmuştur.

216-301-318-415. satırlardaki hatalarını düzelttiği için düzeltme stratejilerini kısmen kullanmış denebilir. Bu stratejiyi kullanması anlamsal yapıyı ve dil bilgisi ilişkisini güçlü oluşturmaya yardımcı olmuştur.

Örnekleme ve seçme stratejisini kullanmış fakat tahmin ve onaylama stratejisi kullanmamıştır.

Kelime yerine koyma hatalarında %91 grafik ve %83 ses benzerliği göstermiştir. Bu yerine koyma hatalarında %8 grafik, %17 ses benzerliği olmadığını göstermiştir.

205-309-312-410-415. satırlarda kelimelerin ya ortasında ya da sonundaki harf ve ekleri atlamış. 'biliyor musun' kelimesini 'biliyorsun', 'ayağımın' kelimesini 'ayağımı', 'Neredeyse' kelimesini 'Nerdeyse', 'öylece' kelimesini 'öyle', 'şekilsizdi' kelimesini 'şekilsiz', 'sıralanmamıştı' kelimesini 'sıralanmıştı' okumuştur.

305-407-413-417. satırlarda noktalama işareti hatası yapmıştır. 'Ablam...', '...geleceklermiş. Yaa!', '...işte hemen...', '...olan lezzetleriydi.'

Bilgilendirici Metin: Altın Öğütler

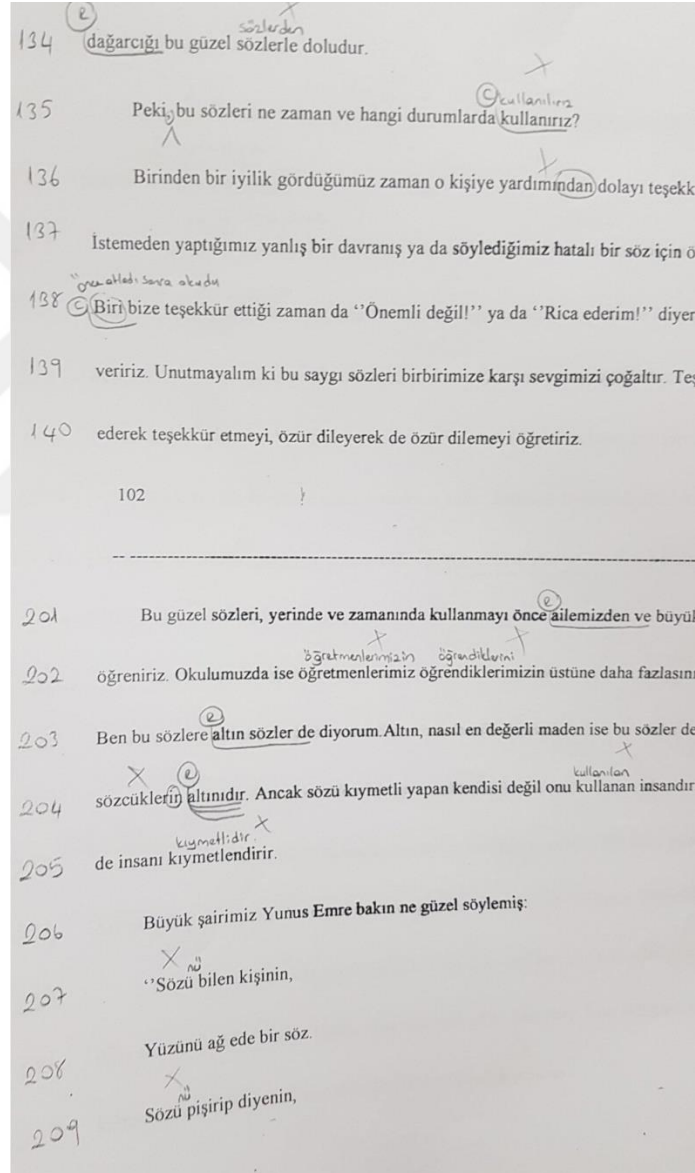
Altın Öğütler (524 kelime) bilgilendirici metninde öğrencinin okuyucu profili aşağıda verilmiştir.

Hata Analizinde Derin İnceleme Prosedürü Okuyucu Profil Formu			
ŞABLON	%	%	OKUYUCU
ANLAM YAPILANDIRMA YÜZDE			ÖĞRETMEN
Kayıpsız	18	) 36	SEÇİLEN PARÇA
Kısmen Kayıp	18		TEST BOYUNCA
Kayıp	65		
DİLBİLGİSEL İLİŞKİ			Sıra
Güçlü	18	) 33	
Kısmen Güçlü	12		
Aşırı Düzeltme	3		
Zayıflık	68		
METİNDE KELİME YER DEĞİŞTİRMELERİ			
(Harf)Sembol Benzerliği			
Yüksek	97	) 100	
Biraz	3		
Hiç	-		
Ses Benzerliği			
Yüksek	93	) 96	
Biraz	3		
Hiç	3		
YENİDEN ANLATIMI			
Karakterler	38		
Olaylar	42		
Toplam	80		
Bütünsel Skor			
MPHW	6,48	ZAMAN	6dk 52sn
YORUMLAR			
MPHW: Miscues Per Hundred Word(Yüz kelimedede Orta			

Şekil 4.37.: Ö6' nın 2. Okuyucu Profil Formu

MPHW: 6,48. Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 6 kelime hata yapmıştır.

6dk 52 sn okuması sürmüştür. %36 Anlam yapılandırma ve %24 dil bilgisi ilişkileri gösteriyor ki Ö6 dilin ipuçlarını seçici ve esnek olarak kullanamamıştır. %65 oranında anlam yapılandırmasında kaybı olmuş ve %68 dilbilgisi ilişkilendirmede zayıflık göstermiştir.



Şekil 4.38.: Ö6' nın Metin Örneği

108-114-116-118-135-136-138-204-207-216-228. Satırlardaki sözdizimsel ve anlamsal kabul edilebilir ya da kısmi kabul edilebilir yer değiştirme, ekleme ve atlamaları, anlamsal yapıyı %36 seviyesinde kurabildiğini göstermiştir.

118-135-138-211-212. satırlardaki değişikliklerde anlamın uyuşmadığını fark etmiş ve düzeltilmiş ya da kısmen düzeltilmiştir. Bu da anlamsal yapılandırma yüzdesini ve gramer ilişkisi yüzdesini yükseltmiştir. 138. Satırdaki 'biri' kelimesini atlamış, daha sonra anlamı değiştirmediği halde düzeltilmiş ve aşırı düzeltme yüzdesini %3 seviyesine getirmiştir.

Kelime yerine koyma hatalarında %100 grafik ve %97 ses benzerliği göstermiştir. Bu yerine koyma hatalarında %3 ses benzerliği olmadığını göstermiştir.

108-111-114-115-124-126-133-134-136-202-204-207-211-214-216-219-220-224. satırlarda kelimelerin son hecelerinde ya atlama yapmış ya da değiştirerek okumuştur. 'Birincisi' yerine 'birinci', 'diğeri' yerine 'diğer', 'düşüncesi' yerine 'düşüncesini', 'kolaylaştıran' yerine 'kolaylaş', 'haramilere' yerine 'haramiler', 'bunlar' yerine 'bunların', 'hepinizin' yerine 'hepiniz', 'sözlerle' yerine 'sözlerden', 'yardımından' yerine 'yardımı', 'öğretmenlerimiz' yerine 'öğretmenlerimizin', 'öğrendiklerimizin' yerine 'öğrendiklerini', 'sözcüklerin' yerine 'sözcükler', 'sözü' yerine 'sözünü', 'atalarımız' yerine 'atalarımızın', 'konuşmalarında' yerine 'konuşmaların', 'sakınırlar' yerine 'sakınılır', 'bir' yerine 'bin', 'arkadaşımızla' yerine 'arkadaşımız', 'karşımızdaki' yerine 'karşımızdakini' okumuştur.

118-116-118. satırlarda kelimeleri değiştirmiştir. 'ilk' yerine 'iki', 'bu' yerine 'de', 'örnek' yerine 'övmek' okumuştur.

135-204-205-211-217-223-227-228. satırlarda kelime ortasındaki hecelerde hatalar yapılmış. 'kullanırız' yerine 'kullanılırız', 'kullanan' yerine 'kullanılan', 'kıymetlendirir' yerine 'kıymetlidir', 'söyleyeni' yerine 'söyleyi', 'iletişimde' yerine 'iletişimdi', 'davranışlarımız' yerine 'davranışlarımızın', 'dinlemedir' yerine 'dinlemelidir', 'göremeyiz' yerine 'görmeyiz' okumuştur.

126 ve 135. satırlarda noktalama işaretlerini dikkate almadan okumuş. ‘...gerek haydi. Daha...’ ve ‘...Peki bu...’.

%64 zayıflık gösteren gramer ilişkisi yüzdesi, öğrencinin anlama odaklanma yerine kelimeye ve sese dikkat gösterdiğini böylelikle %97-98 grafik ve ses benzerlikli hata yaptığını ortaya koyuyor. Bu yerine koyma hatalarında %3 grafik ve %2 ses benzerliği olmadığını göstermiştir. Öğrenci bu metinde de metnin yüzeyine bağlı kaldığını, kelime kod çözmeye odaklandığını göstermiştir.



Tablo 4.31.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 1)

ÖYKÜLEYİCİ METİN YENİDEN ANLATIM FORMU:	
ŞENLİKLİ BİR AKŞAM YEMEĞİ	
Okuyucu: Ö6	
KARAKTER ANALİZLERİ:	
(40 puan)	<u>40</u>
Hatırlamalar (20 puan)	Gelişmeler (20 puan)
Evin küçük oğlu	Küçük çocuk ve abla
Abla	öğrencidir.
Anne	Anne ve Baba
Baba	çalışıyorlardır.
	Anne çocuğu arayarak eve
	misafir geleceğini haber eder.
OLAYLAR: (60 puan)	<u>49</u>
<p>*Küçük çocuk eve döndüğünde annesi yoktur. Annesi işten evi arayarak gecikeceğini ve akşama misafirleri olduğunu söyler. Ablasına kendisi gelene kadar patatesleri soymasını, dolaptan kıymayı çıkarmasını, salata malzemelerini yıkamasını söylemesini ister. Babasına da misafir için meyve almasını iletmesini ister. Çocuktan yalnızca ortalığı dağıtmamasını ve ablasının sözünü dinlemesini ister.</p>	
(20 puan)	<u>18</u>
<p>*Ablası durumu öğrenince, anneme sürpriz yapalım der ve kardeşinden yardım ister. Ablası iş bölümü yaparak, çocuğa patatesleri soyma, masayı hazırlama görevi verir. Kendisi salata malzemelerini yıkayıp salatayı yapma ve patates köfteleri kızartma işini alır. Masayı hazırlarken yapması gerekenleri kardeşine tek tek sıralar:</p>	
<p>-Masa örtüsünü düzgünce ört,</p>	
<p>-Tabakları diz. Çatalları tabakların soluna, bıçakları sağına koy.</p>	

-Peçeteleri düzgünce üçgen katlayıp tabakların içine yerleştir.

-Bardakları tabakların önüne sırala. (20 puan)

18

*Köfte ve patatesleri kızartma işini soğumaması için en sona bırakırlar. Çocuk kızartmayı yapabileceğini söylese de ablası izin vermez bunun yerine odasını toplamasını ister. (5 puan)

5

*Annesi eve döndüğünde kızartmayı ablasının yaptığını görünce telaşa kapılır ve işe el koyar. Bu arada baba eve döner ve neler olduğunu anlamaya çalışır. Ablasıyla yaptıklarını kısaca övgüyle özetler. Baba ise misafirlerin bu akşam değil ertesi akşam geleceğini söyleyince annesi öylece kalakalır ve gülmeye başlarlar.

(10 puan)

6

Misafir için hazırladıkları sofraya ailecek otururlar. Masa örtüsü yamuk, tabak, çatal ve bıçaklar düzgün sıralanmamış, köfteler şekilsiz ve iyi pişmemiş, patatesler fazla kızarmış olsa da lezzetleri fena değildir. Üstelik en önemlisi o akşam ailece şenlikli bir yemek yerler. (5 puan)

2

Karakter Analizleri (40) 40

Olaylar (60) 49

Toplam Puan 89

Olay Örgüsü

İşten geç çıkacak olan anne evi arayarak çocuklarından hazırlık yapmalarını ister. Abla durumu öğrenince, küçük kardeşiyle, annelerine bir sürpriz yapmaya karar verirler. İş bölümü yaparak anneleri gelmeden sofrayı hazırlarlar. Eve gelen anne şaşırda da asıl şaşkınlığı misafirin ertesi gün geleceğini babalarından öğrendiklerinde yaşarlar. Günün sonunda ailecek mutlu bir yemek yerler.

Tema

Ailede küçükten büyüğe herkesin işbirliği içinde bulunması, yardımlaşma ile işlerin kolayca halledilebilmesi ve günün sonunda misafirin gelmeyeceğini öğrenseler de ailece şenlikli yemek yiyebilmeleridir.

Ö6 diyalogları metindeki gibi cümle cümle anlattı. Masa düzenini anlatırken ablasının ses tonuyla söylüyor. Olayı güzel anlatmasına rağmen ana fikir ve tema anlatımında yeterli olmadı.

Tablo 4.32.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 2)

BİLGİLENDİRİCİ METİN YENİDEN ANLATIM FORMU: ALTIN ÖĞÜTLER

Öğrenci: Ö6

KARAKTERİSTİK BİLGİLER

(50 puan)

42

Sihirli Sözler (10)

- *Teşekkür ederim!*
- *Özür dilerim!*
- *Affedersiniz!*
- *Rica ederim!*
- *Lütfen!*

Görgü sahibi insanlar; (10)

- *Yerinde ve zamanında konuşurlar.*
- *Altın sözleri kullanırlar.*
- *Ses tonlarına dikkat eder ve emir verici ifadeler kullanmazlar.*

“İstediyini söyleyen istemediyini işitir”(5)

“Bin dinle bir konuş”(5)

“Söz gümüşse sükut altındır”(5)

- **Karakteristik Bilgilerin Yer Aldığı İfadeler**

Birinden bir iyilik gördüğümüz zaman o kişiye teşekkür ederiz. İstemeden yaptığımız yanlış bir davranış ya da söylediğimiz hatalı bir söz için özür dileriz. Biri bize teşekkür ettiği zaman da “Önemli değil!” ya da “Rica ederim!” diyerek karşılık veririz. (5)

Arkadaşımızı dinlerken onun yüzüne bakmaya, başka şeylerle meşgul olmamaya, sözünü kesmemeye dikkat ederiz.(10)

GENELLEMELER

(25 Puan)

18

İki türlü insanla karşılaşırız. Birincisi görgülü, ikincisi ise kaba ve dikkatsizdir.

Görgü sahibi insanlar, hem yerinde konuşurlar hem de konuşurken ses tonlarına dikkat ederler. Konuşmaları, dinleyeni rahatsız etmez.

Konuşmalarında olumsuz ve kırıcı ifadeleri kullanmazlar ve bağırmadan konuşurlar.

Biz bu sihirli sözleri önce ailemizden sonra öğretmenlerimizden öğreniriz.

İletişimde konuşmak kadar dinlemek de önemlidir. Dinlemeden anlama olmaz.

Dinleme konuşmaktan daha zordur. Çünkü dinlemek sabır ister, çaba ister.

Öğrenmenin ilk adımı dinlemedir.

ANA KAVRAMLAR

(25 Puan)

20

Konuşurken insanları rahatsız etmemeli, altın sözleri kullanmalı. Yerinde ve zamanında konuşmalı.

Dinlerken de başka şeylerle meşgul olmadan sabırla dinlemeli.

Yeniden Anlatım

- Karakteristik Bilgiler **42**
- Genellemeler **18**
- Ana Kavramlar **20**
- Toplam Puan **80**

Yorumlar

Öğrenci genellemelerde, iki türlü insanla karşılaştığını, ilkinin görgülü ve nazik diğerinin tam tersi olduğunu belirtmiş ve insanların davranışlarındaki özelliklerini anlatmıştır. Spesifik bilgilerde sihirli sözlerden bahsetmiş, 'Teşekkür ederim', 'Özür dilerim', 'Lütfen' örneklerini vermiştir. 'Altın sözler' kavramını cümle içinde kullanmış, doğru ve yerinde konuşma ile ilgili atasözlerinden 'İstedğini söyleyen istemediğini işitir.' ve 'Söz gümüşse sükut altındır' ı anlatımında kullanmıştır. Fakat genellemelerde öğrenmenin ilk adımının dinleme olduğunu ve dinlemenin sabır ve çaba istediğini atlamıştır.

4.6.5.Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Metin Özelliklerine (Tür, Okunabilirlik) Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Öyküleyici Metin; MPHW: 2,78. Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 3 kelime hata yapmıştır. 6dk 3sn okuma süresi sürmüştür.

Bilgilendirici metin; MPHW: 6,48. Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 6 kelime hata yapmıştır. 6dk 52 sn okuması sürmüştür. Daha önce öğrenci 610 kelimelik öyküleyici metni 6dk 3 sn' de okumuştur. Görülüyor ki öğrenci bilgilendirici metni daha yavaş okumuştur.

Ö6' e Ait Bulguların Yorumlanması

•Görüşme formunda öğrenci '*Okurken zorlanırsam, heceleyerek doğrusunu buluncaya kadar okumaya devam ederim*' , '*Okumayı çok seviyorum, Okurken hep mutlu olurum. Çünkü öğrenmek çok güzel*'. sözleriyle okurken yaşadığı olumlu duyguları belirtmiş ve 'iyi bir okuyucu' olduğunu eklemiştir.

•**Öğrenci yanlış analizi uygulamasında**; metindeki 2 hatasında düzeltme yapmıştır. Bu düzeltmeler, öğrencinin anlama odaklandığını göstermektedir. Hatalarındaki ilk metinde %84, 2. Metinde %85 seslendirme düzeyi onun metnin yüzeyseline bağlı olduğunu göstermektedir. 2 metinde de yanlış analiz envanterine göre okuduğunu anlama seviyesi öğretim düzeyinde çıkmıştır.

•**Öğrenci hata analizi uygulamasında**; metin boyunca başlangıç ve örnekleme stratejisini kullanmaktadır. Tahmin ve onaylama stratejilerini etkin kullanmaması onun linguistik risk almak istemediğini

göstermektedir. Onaylama stratejisini yeterince kullanmaması anlam yapılandırmadaki düşük yüzdesini açıklamaktadır.

- 1.metin: Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 3 kelime hata yapmıştır. 6dk 3sn okuma süresi sürmüştür.

- 2.metin: Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 6 kelime hata yapmıştır. 6dk 52 sn okuması sürmüştür. Daha önce öğrenci 610 kelimelik öyküleyici metni 6dk 3 sn' de okumuştur. Görülüyor ki öğrenci bilgilendirici metni daha yavaş okumuş ve daha fazla hata yapmıştır.

- Tahmin ve onaylama stratejisi kullanabilmesi için metin yüzeyseline bağlılıktan çok kavramaya ağırlık vermesi sağlanmalıdır.

- Düzeltilme stratejilerini kısmen kullanmış denebilir. Bu stratejiyi geliştirdiği takdirde güçlü anlam yapılandırması kuracak ve dil bilgisi ilişkisini oluşturabilecektir.

- Olay döngüsünü kavradığı anlatımında da ortaya çıkmaktadır. Hikaye dil bilgisini kullandığı yine anlatımında görülmektedir.

- Öğrencinin, metni yavaş okuyarak metin yüzeyseline bağlı olduğu, kavramadan daha çok ses ve grafik özelliklerini yüksek kullandığı görülmektedir.

- Sıklıkla yaptığı duraksamalar, hecelemler, metni okumaya devam etmek yerine yaptığı tekrarlar, onun okurken tereddütleri olduğunu göstermektedir. Anlamasına dikkat çekilerek öğrenci cesaretlendirilebilir.

- Tüm bu veriler ışığında görülüyor ki Ö6 orta seviyede bir okuyucudur.

- Ö6 için '**Şema Hikayesi**' strateji dersi düzenlenebilir. Öğretmen, giriş, gelişme, sonuç bölümlerine sahip bir metni birkaç bölüme ayırır (Kesin bir başlangıç, orta ve sonu olduğu sürece uygundur.). Strateji

dersinin küçük grubunun her üyesine bir bölüm verilir. Öğrenciler bölümleri sessizce okur. Okuyucular metinde neler olduğunu ve bir sonraki bölümde neler olacağını düşünmeye, tahmin etmeye teşvik edilir. Öğrencilerden metnin olay örgüsü ve anlamsal amacına dayanarak grup içerisinde karar vermelerine yardımcı olur. Metnin tamamı okunduktan sonra öğrenciler bölümlerinin toplam metindeki konumu hakkında nasıl karar verdiklerini tartışır. Sonrasında öğretmen tam halini sınıfla paylaşır.

4.7. Yedinci Öğrenciye Ait Bulgular ve Yorumlar

4.7.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğrencinin Hikayesi / Okuma Geçmişi

4 kişilik bir ailenin ilk çocuğudur. Annesi ilkokul mezunu ev hanımı, babası ilkokul mezunu bir çiftçidir. Evde kendisi ve 1 yaş küçük erkek kardeşi kitap okuyan bireylerdir. Ö7 ve erkek kardeşinin okul dersleriyle annesi ilgilenmekte fakat okul veli görüşmelerine babası katılmaktadır. Evde de çalışmalarını düzenli yaptığı, okumayı sevdiği babası tarafından da sık sık dile getirilmiştir. Kendi çalışmaları yanı sıra kardeşinin okumasına da yardımcı olduğu bilinmektedir. *‘Kardeşim U. okurken zorlanıyor, şu an 2. Sınıfta. Annemin cep telefonunda Türkçe ezberleme metinleri var ve annem önce onu kağıda çıkarıyor. Sonra o metinleri okuma kaydını açıyor, önce metni dinletiyor ve takip ettiriyor ardından ona okutuyor. Ben de yanlarında yardımcı oluyorum.’* Aile çocukları için ayda hemen hemen 3-4 kitap aldıklarını ve okumalarını çok önemsediklerini belirttiler. Kendilerinin okumaya zaman ayırıp ayırmadıkları sorulduğunda evde annenin dergi ve şiir okumayı sevdiği babanın ise okumayla ilgilenmediği öğrenildi.

En çok şiir kitaplarını seviyorum. Annemin şiir kitabı var 86 sayfa, her gün 4 ya da 5 sayfa şiir okuyorum. En unutamadığım şey Nasreddin Hoca 'nın' Aşure' fıkrasıydı.

4.7.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Kendi Okuma Süreci Hakkındaki Düşünceleri

Tablo 4.33.: Yedinci Öğrencinin Görüşme Verileri

Sorular	Anahtar ifadeler
1- Okurken bilmediğin bir şeylerle karşılaştığında ne yaparsın? Başka yaptığın bir şey var mı?	'Öğretmenime ya da kelimeyi bildiğini düşündüğüm bir arkadaşına sorarım.'
2- Bildiğin iyi bir okuyucu sana göre kimdir?	'En iyi bana göre sınıfımızdan S. okuyor. Bir de 4. Sınıflarda okuyan N. var'
3- Onu iyi bir okuyucu yapan nedir?	'Hızlı okuması, bir de yanlış yapmadan okuması. Her gün evde çalıştırıyorlardır.
4- Sence kuzenlerin de bilmediği bir şeyle karşılaşır mı?	'Bence olabilir.'
5- O, okurken bilmediği bir şeyle karşılaştığında, sence ne yapar?	'Bence büyüklerden birine sorarak öğrenmiştir.'
6- Okurken problem yaşayan birine	'Kardeşim U. okurken zorlanıyor, şu

sen nasıl yardım ederdin?

an 2. Sınıfta. annemin cep telefonunda Türkçe okuma metinleri var ve annem önce onu kağıda çıkarıyor. Sonra o metinleri okuma kaydını açıyor, önce metni dinletiyor ve takip ettiriyor ardından ona okutuyor.'

7- Öğretmenin ya da bir öğretmen o kişiye yardım etmek için ne yapardı?

'Öğretmenim S.'yi okuturken sesleri tekrarlatıyor ve birleştirme yapmasını sağlıyor.'

8- Okumayı sen nasıl öğrendin?

'El yazı defterimdeki okulda öğrendiğim heceleri evde bol bol okuttular, kelimeleri tekrar ettirdiler ve çalıştırdılar.'

9- Daha iyi bir okuyucu olmak için sen ne yaptın?

'Takılmadan hecelemeden okumak istedim.'

10- İyi bir okuyucu olduğunu düşünüyor musun? Neden?

'Ben iyi bir okuyucu olduğumu düşünüyorum. Çünkü bir sürü kelimeyi durmadan okuyabilirim belki çok uzun kelime çıkarsa yavaşlarım.'

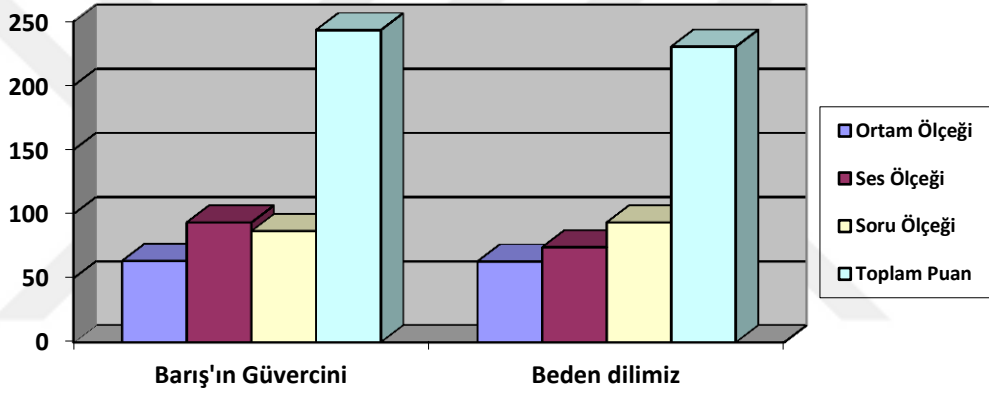
Ö7 formda '*Okurken çok mutlu olurum. En çok şiir kitaplarını seviyorum. Annemin şiir kitabı var 86 sayfa, her gün 4 ya da 5 sayfa şiir okuyorum. En unutamadığım şey Nasreddin Hoca 'nın 'Aşure fikrasydı.'* demiştir.

Görüşme Formunda kendi okumasını değerlendirmesi istendiğinde iyi seviyelerde olduğunu düşünüyor.

4.7.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Yanlış Analiz Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Grafik 7: Yedinci Öğrencinin Yanlış Analiz Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi



Grafik 8’de görüldüğü gibi yedinci öğrencinin (Ö7), Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’ndan onaylı Morpa Kültür Yayınları ‘İlk Öykülerim’ serisinden seçilen 551 kelimedenden oluşan “‘*Barış’ın Güvercini*” isimli öyküleyici metin okuması neticesinde almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı 243’ dür. Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak yapılan analize göre ortam ölçeğinden 63, seslendirme ölçeğinden 93 ve soru ölçeğinden 87 puan almıştır. Ortam ve seslendirme ölçeğinden alınan puanlar, okuma parçasını seslendirme düzeyini göstermekte, soru ölçeğinden alınan puan ise okuduğunu anlama düzeyini göstermektedir. Öğrencinin ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı puanların toplamı 243 olduğu için bu öğrencinin 3. Sınıf seviyesindeki seviyesindeki bir metni okuması ve okuduğunu anlama seviyesinin bağımsız düzeyde olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencinin almış olduğu toplam puan 240 üzeridir. Bağımsız düzey, öğrencinin okuma hatası çok az yaptığını ve

okuduğunun büyük kısmını anladığını ifade etmektedir. Öğrenci 3 atlama, 1 ekleme, 2 yanlış okuma olmak üzere toplam 6 hata yapmıştır. 2 hatasını da düzeltmiştir.

İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içerisinde yer alan 463 kelimedden oluşan ‘Beden dilimiz’ isimli bilgilendirici metin okumasından almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı 230’dur. Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak yapılan analize göre ortam ölçeğinden 63, seslendirme ölçeğinden 74 ve soru ölçeğinden 93 puan almıştır. Öğrencinin ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı puanların toplamı 230 olduğundan bu metin için okuduğunu anlama seviyesinin öğretim düzeyinde olduğu söylenebilir. Öğrenci, 8 atlama, 2 ekleme, 10 yanlış okuma olmak üzere toplam 20 hata yapmıştır. 1 hatasını düzeltmiştir.

Öğrenci 2 metindeki hatasında düzeltme yapmıştır. Bu düzeltmeler, öğrencinin anlama odaklandığını göstermektedir. Hatalarındaki ilk metinde %93, 2. Metinde %74 seslendirme düzeyi onun metnin yüzeyseline bağlı olduğunu göstermektedir. İlk metinde yanlış analiz envanterine göre okuduğunu anlama seviyesi öğretim düzeyinde, öyküleyici metinde bağımsız düzeyinde çıkmıştır. Öğrenci soru ölçeğine göre öyküleyici metinden %87, bilgilendirici metinden %93 almıştır.

4.7.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Hata Analizine (Miscue Analysis) Göre Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Öyküleyici Metin: Şenlikli Bir Akşam Yemeği

‘Şenlikli Bir Akşam Yemeği’ (610 kelime) hikayesinde öğrencinin okuyucu profili aşağıda verilmiştir.

Hata Analizinde Derin İnceleme Prosedürü Okuyucu Profil Formu			
ŞABLON	%	%	OKUYUCU
ANLAM YAPILANDIRMA YÜZDE			ÖĞRETMEN
Kayıpsız	34,5	) 69	SEÇİLEN P
Kısmen Kayıp	34,5		TEST BOY
Kayıp	31		Sıra
DİLBİLGİSEL İLİŞKİ			
Güçlü	36	) 38	
Kısmen Güçlü	—		
Aşırı Düzeltme	2		
Zayıflık	62		
METİNDE KELİME YER DEĞİŞTİRMELERİ			
(Harf)Sembol Benzerliği		) 100	
Yüksek	92		
Biraz	8		
Hiç	—		
Ses Benzerliği		) 100	
Yüksek	92		
Biraz	8		
Hiç	—		
YENİDEN ANLATIMI			
Karakterler	40		
Olaylar	54		
Toplam	94		
Bütünsel Skor			
MPHW	9,01	ZAMAN	6dk50sn
YORUMLAR			

Şekil 4.39.: Ö7' nin 1. Okuyucu Profil Formu

MPHW: 9,01. Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 9 kelime hata yapmıştır.

Okuma süresi 6dk 50sn sürmüştür. %69 Anlam yapılandırma ve %38 dil bilgisi ilişkileri gösteriyor ki Ö7 dilin ipuçlarını seçici ve esnek olarak orta seviyelerde kullanıyor fakat dilbilgisi ilişkisi kurmada yeterli olamıyor. %31 oranında anlam yapılandırmasında kaybı var ve %62 dilbilgisi ilişkilendirmede zayıflık gösteriyor. Düzeltme stratejisini yeterince kullanmaması zayıflık yüzdesini %62 yapmıştır.

Kelime yerine koyma hatalarında %100 grafik ve ses benzerliği yaptığı görülebiliyor. Ses ve grafik benzerliği olmayan hiç hata yapmamıştır.

36	106	soyun	soysun	106'dan 416'ya kadar
-	106	çıkarsın	çıkarsın	kelime eklemi değiştirerek
2	107	yıkayın	yıkarsa	okunmuş.
62	208	yıkayım	yıkarım	
	404	yakacaksın	yaksaydın	113'deki "dedi" 214 "
	107	kalanları	kalanını	307'deki "ama" okunmadı.
	110	sözünden	sözünü	
92	102	girdikten	girdiğim	214'de "çisi" 302 "de"
8	207	Amen	Ama	312'de "de" ve "da" 420
-	217	bilmiyorum	bilmiyordum	"aksan" kelimelerini metinde
92	220	Bıçakları	Bıçaklar	eklenmiş.
8	306	köfteleri	köftelerle	
-	307	kızartacağım	kızartayım	Öğrenci metinde 7 kere
	314	beklemekten	bekleten	riazeti hatası yapmış.
	412	başlamışlar	başladılar	
	416	kızartılmıştı	kızarmıştı.	201-214-220-305-316-
40				Satırlarda nakilatazma işaretleri ekli
34	210	zamanı	zamanımı	
24	211	kızartılmaya	kızartılmaya	Kelime sonundaki ekler
	312	kalmıştı	kalmışlardı.	
50sn	410	öyle	öylece	
	417	lezzetliydi	lezzetliydi	
	415	şekilsizdi	şekilsizdi.	

Şekil 4.40.: Ö7' nin Hata Örnekleri

102-106-107-110-207-208-210-217-220-306-307-314-404-410-412-415-416.satırlarda kelime sonundaki heceleri değiştirerek okumuştur. 'soysun' yerine 'soyun', 'çıkarsın' yerine 'çıkarsın', 'yıkarsa' yerine 'yıkayın', 'yıkarım' yerine 'yıkayım', 'zamanımı' yerine 'zamanı', 'yaksaydın' yerine 'yakacaksın', 'öylece' yerine 'öyle', 'kalanını' yerine 'kalanları', 'sözünü' yerine 'sözünden', 'girdiğim' yerine 'girdikten', 'ama' yerine 'aman', 'bilmiyordum' yerine 'bilmiyorum', 'bıçaklar' yerine 'bıçakları', 'köftelerle' yerine 'köfteleri', 'kızartayım' yerine 'kızartacağım',

'beklerken' yerine 'beklemekten', 'başladılar' yerine 'başlamışlar', 'şekilsizdi' yerine 'şekilsiz', 'kızarmıştı' yerine 'kızartılmıştı' getirmiştir.

211-312-417.satırlarda kelime ortasındaki heceler çıkarılarak okunmuştur. 'kızartılmaya' yerine 'kızarmaya', 'kalmışlardı' yerine 'kalmıştı', 'lezzetleriydi' yerine 'lezzetiydi' getirilmiştir.

113. satırda 'dedi', 214.satırda 'sekiz', 307.satırda 'ama' kelimelerini okumadı.

214.satırda 'kişi', 302.satırda 'de', 312.satırda 'de' ve 'da', 420.satırda 'akşam' kelimelerini metinde bulunmadığı halde ekleyerek okumuştur.

201-220-305-316-402-413. satırlarda noktalama işaretlerine dikkat etmemiştir. 'İyi. O zaman...', '...duracak. Peçeteleri...', 'Ablam:', '...geciktim! Canım,', '...daldı. Annem.', '...hazırdı. İşte hemen'.

Bilgilendirici Metin: **Altın Öğütler**

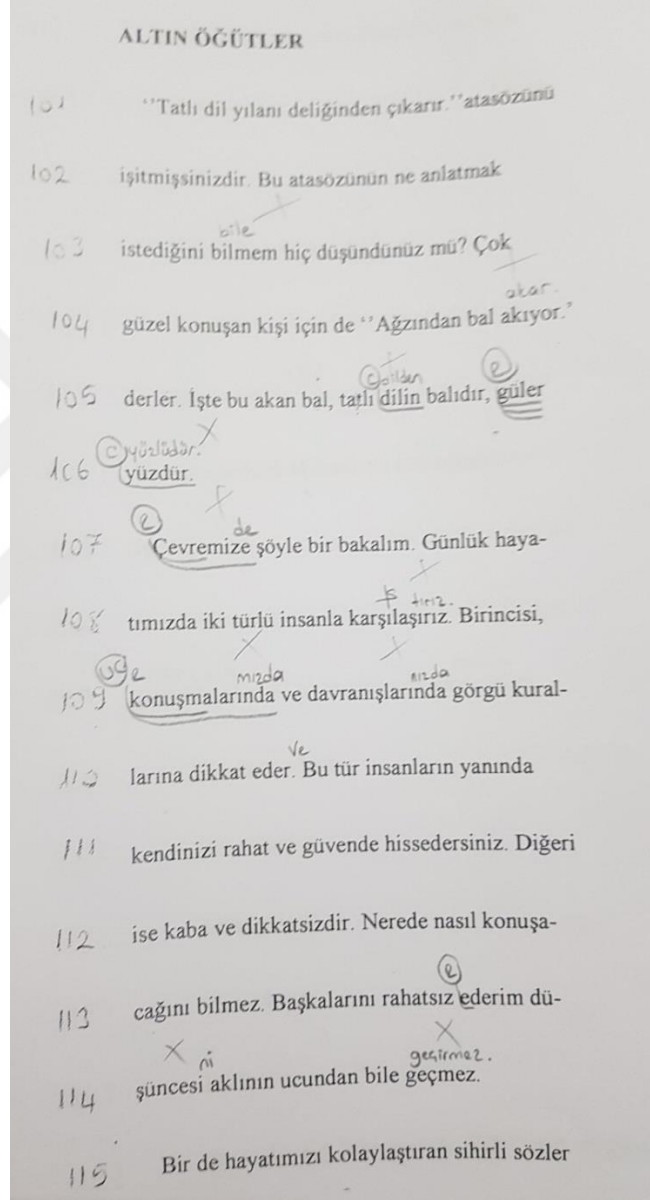
Altın Öğütler (524 kelime) bilgilendirici metninde öğrencinin okuyucu profili aşağıda verilmiştir.

**Hata Analizinde Derin İnceleme Prosedürü
Okuyucu Profil Formu**

ŞABLON	%	%	OKUYUCU
ANLAM YAPILANDIRMA		YÜZDE	ÖĞRETME
Kayıpsız	25	) 50	SEÇİLEN
Kısmen Kayıp	25		TEST BOY
Kayıp	50		Sıra
DİLBİLGİSEL İLİŞKİ			
Güçlü	25	) 38	
Kısmen Güçlü	13		
Aşırı Düzeltme	-		
Zayıflık	62		
METİNDE KELİME YER DEĞİŞTİRMELERİ			
(Harf)Sembol Benzerliği			
Yüksek	96	) 100	
Biraz	4		
Hiç	-		
Ses Benzerliği			
Yüksek	85	) 98	
Biraz	13		
Hiç	2		
YENİDEN ANLATIMI			
Karakterler	40		
Olaylar	40		
Toplam	80		
Bütünsel Skor			
MPHW	11,4	ZAMAN	7 dk 19 sn
YORUMLAR			

Şekil 4.41.: Ö7' nin 2. Okuyucu Profil Formu

MPHW: 11,4. Öğrenci her 100 kelimedeki ortalama 11 kelime hata yapmıştır. 7dk 19sn okuması sürmüştür. %50 Anlam yapılandırma ve %38 dil bilgisi ilişkileri gösteriyor ki Ö7 dilin ipuçlarını seçici ve esnek olarak biraz kullanıyor. %50 oranında anlam yapılandırmasında kaybı var ve %62 dilbilgisi ilişkilendirmede zayıflık gösteriyor.



Şekil 4.42.: Ö7' nin Metin Örneği

104-109-110-114-121-127-134-135-136-138-140-201-202-204-212-220-221-223-227-228. satırlardaki sözdizimsel ve anlamsal kabul edilebilir ya da kısmi kabul edilebilir yer değiştirme, ekleme ve atlamaları, anlamsal yapıyı %50 seviyesinde kurabildiğini göstermiştir.

105-106-109-126-134-136-227-229. satırlardaki değişikliklerde anlamın uyuşmadığını fark etmiş ve düzeltmiş ya da kısmen düzeltmiştir. Bu da anlamsal yapılandırma yüzdesini ve gramer ilişkisi yüzdesini yükseltmiştir. (%50 ve %38.)

Kelime yerine koyma hatalarında %100 grafik ve %98 ses benzerliği göstermiştir. Bu yerine koyma hatalarında %2 ses benzerliği olmadığını göstermiştir.

103-104-105-107-108-109-114-127-133-208-210-211-217-219-220-221-223-224-226-227-230. satırlarda kelime sonlarında hece hataları yapılmış. ‘bilmem’ yerine ‘bile’, ‘akıyor’ yerine ‘akar’, ‘dilin’ yerine ‘dilden’, ‘çevremize’ yerine ‘çevremizde’, ‘karşılaşırız’ yerine ‘karşılaştırız’, ‘konuşmalarında’ yerine ‘konuşmalarımızda’, ‘davranışlarında’ yerine ‘davranışlarımızda’, ‘düşüncesi’ yerine ‘düşüncesini’, ‘tüketmeyelim’ yerine ‘tüketmeyim’, ‘söyleyelim’ yerine ‘söyleyin’, ‘hepinizin’ yerine ‘hepiniz’, ‘yüzünü’ yerine ‘yüzüğü’, ‘işini’ yerine ‘işiği’, ‘işitir’ yerine ‘içi’, ‘başkaları’ yerine ‘başkalarına’, ‘gümüşse’ yerine ‘gümüşe’, ‘dinlemenin’ yerine ‘dinlediğin’, ‘kuralları’ yerine ‘kurallar’, ‘gelişi’ yerine ‘geliş’, ‘konuşuyoruz’ yerine ‘konuşuyorsun’, ‘dinleriz’ yerine ‘dinlersiniz’, ‘davranışlarımız’ yerine ‘davranışlarımızı’, kesmeden’ yerine ‘kesmeme’, ‘kapısının’ yerine ‘kapısına’, ‘söylerim’ yerine ‘söyleyen’, ‘çıkarmamalıyız’ yerine ‘çıkarmayınız’, ‘kurallarına’ yerine ‘kurallarını’ getirilmiştir.

106-114-134-136-140-201-202-212-216-220-223-228-230. satırlarda kelime ortalarında atlamalar ya da yanlış okumalar yapmış. ‘yüzdür’ yerine ‘yüzlüdür’, ‘geçmez’ yerine ‘geçirmez’, ‘dağarcığı’ yerine ‘dağırcığı’, ‘birinden’ yerine ‘birden’, ‘yardımından’ yerine ‘yardımdan’, ‘öğretiriz’ yerine ‘öğreniriz’, ‘zamanında’ yerine ‘zamanda’, ‘okulumuzda’ yerine ‘okulda’, ‘öğretmenlerimiz’ yerine ‘öğretmenimiz’, ‘uyarlamışlardır’ yerine ‘uyarmışlardır’, ‘kullanmaktan’ yerine ‘kullanmamaktan’, ‘arkadaşımızla’ yerine ‘arkadaşımla’, ‘arkadaşımızın’ yerine ‘arkadaşlarımızın’,

‘diğerinden’ yerine ‘dinlediğinden’, ‘göremeyiz’ yerine ‘görmemeliyiz’, ‘uyalım’ yerine ‘unutmayalım’ okumuştur.

121.satırda ‘değil’, 135. satırda ‘ve’ kelimesini atlamış.

138-203-210-226-228-230. satırlarda kelimelerin ilk hecelerini yanlış okumuş. ‘de’ yerine ‘ona’, ‘en’ yerine ‘ne’, ‘ede’ yerine ‘dede’, ‘şunu’ yerine ‘bunu’, ‘iki’ yerine ‘ki’, ‘ve’ yerine ‘ne’ okumuştur.

204-222-225. satırları atlamıştır. ‘..sözcüklerin altınıdır....’, ‘ ...yüzüne bakarız...’, ‘...Dinlemek mi...’



Tablo 4.34.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 1)

ÖYKÜLEYİCİ METİN YENİDEN ANLATIM FORMU:	
ŞENLİKLİ BİR AKŞAM YEMEĞİ	
Okuyucu: Ö7	
KARAKTER ANALİZLERİ:	
(40 puan)	<u>40</u>
Hatırlamalar (20 puan)	Gelişmeler (20 puan)
Evin küçük oğlu	Küçük çocuk ve abla
Abla	öğrencidir.
Anne	Anne ve Baba
Baba	çalışıyorlardır.
	Anne çocuğu arayarak eve
	misafir geleceğini haber eder.
OLAYLAR: (60 puan)	<u>54</u>
<p>*Küçük çocuk eve döndüğünde annesi yoktur. Annesi işten evi arayarak gecikeceğini ve akşama misafirleri olduğunu söyler. Ablasına kendisi gelene kadar patatesleri soymasını, dolaptan kıymayı çıkarmasını, salata malzemelerini yıkamasını söylemesini ister. Babasına da misafir için meyve almasını iletmesini ister. Çocuktan yalnızca ortalığı dağıtmamasını ve ablasının sözünü dinlemesini ister.</p>	
(20 puan)	<u>20</u>
<p>*Ablası durumu öğrenince, anneme sürpriz yapalım der ve kardeşinden yardım ister. Ablası iş bölümü yaparak, çocuğa patatesleri soyma, masayı hazırlama görevi verir. Kendisi salata malzemelerini yıkayıp salatayı yapma ve patates köfteleri kızartma işini alır. Masayı hazırlarken yapması gerekenleri kardeşine tek tek sıralar:</p>	
-Masa örtüsünü düzgünce ört,	

-Tabakları diz. Çatalları tabakların soluna, bıçakları sağına koy.

-Peçeteleri düzgünce üçgen katlayıp tabakların içine yerleştir.

-Bardakları tabakların önüne sırala. (20 puan)

15

*Köfte ve patatesleri kızartma işini soğumaması için en sona bırakırlar. Çocuk kızartmayı yapabileceğini söylese de ablası izin vermez bunun yerine odasını toplamasını ister. (5 puan)

5

*Annesi eve döndüğünde kızartmayı ablasının yaptığını görünce telaşa kapılır ve işe el koyar. Bu arada baba eve döner ve neler olduğunu anlamaya çalışır. Ablasıyla yaptıklarını kısaca övgüyle özetler. Baba ise misafirlerin bu akşam değil ertesi akşam geleceğini söyleyince annesi öylece kalakalır ve gülmeye başlarlar.

(10 puan)

10

Misafir için hazırladıkları sofraya ailecek otururlar. Masa örtüsü yamuk, tabak, çatal ve bıçaklar düzgün sıralanmamış, köfteler şekilsiz ve iyi pişmemiş, patatesler fazla kızarmış olsa da lezzetleri fena değildir. Üstelik en önemlisi o akşam ailece şenlikli bir yemek yerler. (5 puan)

4

Karakter Analizleri (40) 40

Olaylar (60) 54

Toplam Puan 94

Olay Örgüsü

İşten geç çıkacak olan anne evi arayarak çocuklarından hazırlık yapmalarını ister. Abla durumu öğrenince, küçük kardeşiyle, annelerine bir sürpriz yapmaya karar verirler. İş bölümü yaparak anneleri gelmeden sofrayı hazırlarlar. Eve gelen anne şaşırda da asıl şaşkınlığı misafirin ertesi gün geleceğini babalarından öğrendiklerinde yaşarlar. Günün sonunda ailecek mutlu bir yemek yerler.

Tema

Ailede küçükten büyüğe herkesin işbirliği içinde bulunması, yardımlaşma ile işlerin kolayca halledilebilmesi ve günün sonunda misafirin gelmeyeceğini öğrenseler de ailece şenlikli yemek yiyebilmeleridir.

Tablo 4.35.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 2)

BİLGİLENDİRİCİ METİN YENİDEN ANLATIM FORMU: ALTIN ÖĞÜTLER	
Öğrenci: Ö7	
KARAKTERİSTİK BİLGİLER	
(50 puan)	<u>40</u>
Sihirli Sözler (10)	
<ul style="list-style-type: none">• <i>Teşekkür ederim!</i>• <i>Özür dilerim!</i>• <i>Affedersiniz!</i>• <i>Rica ederim!</i>• <i>Lütfen!</i>	
Görgü sahibi insanlar; (10)	
<ul style="list-style-type: none">• <i>Yerinde ve zamanında konuşurlar.</i>• <i>Altın sözleri kullanırlar.</i>• <i>Ses tonlarına dikkat eder ve emir verici ifadeler kullanmazlar.</i>	
“İsteddiğini söyleyen istemediğini iştir”(5)	
“Bin dinle bir konuş”(5)	
“Söz gümüşse sükut altındır”(5)	
<ul style="list-style-type: none">• Karakteristik Bilgilerin Yer Aldığı İfadeler	
Birinden bir iyilik gördüğümüz zaman o kişiye teşekkür ederiz. İstemeden yaptığımız yanlış bir davranış ya da söylediğimiz hatalı bir söz için özür dileriz. Biri bize teşekkür ettiği zaman da “Önemli değil!” ya da “Rica ederim!” diyerek karşılık veririz. (5)	
Arkadaşımızı dinlerken onun yüzüne bakmaya, başka şeylerle meşgul olmamaya, sözünü kesmemeye dikkat ederiz.(10)	
GENELLEMELER	
(25 Puan)	<u>20</u>

İki türlü insanla karşılaşırız. Birincisi görgülü, ikincisi ise kaba ve dikkatsizdir.

Görgü sahibi insanlar, hem yerinde konuşurlar hem de konuşurken ses tonlarına dikkat ederler. Konuşmaları, dinleyeni rahatsız etmez.

Konuşmalarında olumsuz ve kırıcı ifadeleri kullanmazlar ve bağırmandan konuşurlar.

Biz bu sihirli sözleri önce ailemizden sonra öğretmenlerimizden öğreniriz.

İletişimde konuşmak kadar dinlemek de önemlidir. Dinlemeden anlama olmaz.

Dinleme konuşmaktan daha zordur. Çünkü dinlemek sabır ister, çaba ister.

Öğrenmenin ilk adımı dinlemedir.

ANA KAVRAMLAR

(25 Puan)

20

Konuşurken insanları rahatsız etmemeli, altın sözleri kullanmalı. Yerinde ve zamanında konuşmalı.

Dinlerken de başka şeylerle meşgul olmadan sabırla dinlemeli.

Yeniden Anlatım

- Karakteristik Bilgiler **40**
- Genellemeler **20**
- Ana Kavramlar **20**
- Toplam Puan **80**

Yorumlar

Öğrenci genellemelerde, iki türlü insanla karşılaştığını, ilkinin görgülü ve nazik diğerinin tam tersi olduğunu belirtmiş ve insanların davranışlarındaki özelliklerini anlatmıştır. Spesifik bilgilerde sihirli sözlerden bahsetmiş, 'Teşekkür ederim', 'Özür dilerim', 'Lütfen', 'Affedersiniz', 'Rica ederim' örneklerini vermiştir. Doğru ve yerinde konuşma ile ilgili atasözlerinden 'İstediyini söyleyen istemediyini işitir.' ve 'Söz gümüşse sükut altındır' ı anlatımında kullanmıştır. Fakat genellemelerde öğrenmenin ilk adımının dinleme olduğunu atlamıştır.

4.7.5.Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Metin Özelliklerine (Tür, Okunabilirlik) Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Öyküleyici Metin; MPHWH: 9,01. Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 9 kelime hata yapmıştır. Okuma süresi 6dk 50sn sürmüştür.

Bilgilendirici metin; MPHWH: 11,4. Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 11 kelime hata yapmıştır.7dk 19sn okuması sürmüştür. Daha önce öğrenci 610 kelimelik öyküleyici metni 6dk 3 sn' de okumuştur. Görülüyor ki öğrenci bilgilendirici metni daha yavaş okumuş ve daha fazla hata yapmıştır.

Ö7'e Ait Bulguların Bulguların Yorumlanması

•Kendisini 'iyi düzeyde okuyucu' olarak görüyor ve ona göre okuma sırasında bilinmeyenle karşılaşıldığında 'birine danışmak' gerekmektedir. Kendisine olan bu güven olumlu duygular oluşturması ve okumayı geliştirmesi bakımından önemlidir.

•Ö7 için okumayı geliştirme için bir okuyucu her türden kitabı okumalıdır.

•**Öğrenci yanlış analizi uygulamasında**; 2 metindeki hatasında düzeltme yapmıştır. Bu düzeltmeler, öğrencinin anlama odaklandığını göstermektedir. Hatalarındaki ilk metinde %93, 2. Metinde %74 seslendirme düzeyi onun metnin yüzeyseline bağlı olduğunu göstermektedir. Yanlış analiz envanterine göre okuduğunu anlama seviyesi öyküleyici metinde bağımsız, bilgilendirici metinde öğretim düzeyindedir.

• **Öğrenci hata analizi uygulamasında;** metin boyunca başlangıç ve örnekleme stratejisini kullanıyor. Tahmin ve onaylama stratejilerini kısmen kullanıyor ki bu onun linguistik risk almakta biraz çekindiğini göstermektedir. Onaylama stratejisini yeterince kullanmaması anlam yapılandırmadaki %69'lık yüzdesini açıklamaktadır.

• 1.metin: Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 9 kelime hata yapmıştır. Okuma süresi 6dk 50sn sürmüştür.

• 2.metin: Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 11 kelime hata yapmıştır. 7dk 19sn okuması sürmüştür. Daha önce öğrenci 610 kelimelik öyküleyici metni 6dk 3 sn' de okumuştur. Görülüyor ki öğrenci bilgilendirici metni daha yavaş okumuş ve daha fazla hata yapmıştır.

• Ö7 dilin ipuçlarını orta seviyelerde seçici ve esnek olarak kullanmaktadır.

• Satırlardaki yer değiştirme ve eklemelerde anlamca okuduğunu doğru bulmamış ve düzeltme yapmıştır. Düzeltme stratejisini daha çok kullanmaya çalışmalıdır. Öğrenci anlamsal yapıyı oluşturmak ve gramer ilişkisini kurabildiğini göstermek için düzeltme stratejisini uygulamalı, bu strateji geliştirilmelidir.

• Tahmin, onaylama stratejisi kullanabildiği söylenebilir fakat bu stratejileri daha fazla kullanabilmeli, bu yüzden de öğrenci dilin ipuçlarını kullanmak için risk alabilmelidir.

• Kelimelerin yüzeyseline aşırı bağlılığı söz konusudur (%100). Kelime çözmeden çok anlama odaklanmaya çalışması anlam yapılandırmasını güçlendirecektir.

• Olay döngüsünü kavradığı anlatımında da ortaya çıkmaktadır. Hikaye dil bilgisini kullandığı karakter seslendirmesini de yaptığı yine anlatımında görülmektedir.

•Tüm bu veriler ışığında görülüyor ki Ö7 orta seviyede bir okuyucudur.

•Ö7 için ‘Okumanın Bilinçli Farkındalığı: Retrospektif Hata Analizi’ strateji dersi düzenlenebilir. Bu strateji dersi uygulamasıyla öğrenci, iyi okuyucuların doğru okumaya değil, anlamaya yoğunlaştığını fark eder. Ses kaydındaki okumalarını dinleyerek "Okumam anlam ifade ediyor mu?" sorusuyla okumanın ‘Doğru okuma’ değil ‘Anlam Kurma’ amacını benimser. Böylelikle öğrencilerin aşırı düzeltmelerden vazgeçmesi ve anlamlı yer değişiklikleriyle okumalarına devam etmesi beklenir.

4.8. Sekizinci Öğrenciye Ait Bulgular ve Yorumlar

4.8.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğrencinin Hikayesi / Okuma Geçmişi

Ö8, 5 kişilik ailesinin 2. çocuğudur. Annesi ilkokul mezunu ev hanımı, babası ise ilkokul mezunu bir çiftçidir. Ailenin sosyo-ekonomik seviyesi düşüktür. Ablası kendisinden 2 yaş büyük ve sınıfında orta seviyelerde bir öğrencidir. Ö8 okul öncesi döneminden itibaren çalışmalarında ve okumasında gayet özverili bir öğrenci olmuştur. Düzenli ödevlerini yapan ve okumalara istek duyan bir çocuktur. Sınıfta öğrencilerin en iyi okuduğunu düşündüğü çocuklardan biridir. Kendisinin okumasını beğenip beğenmediği sorulduğunda şunları söylemiştir. *‘Bazen çok iyi okuyorum bazense heceliyorum. Kötü okumamın sebebi, arada sırada kardeşim Mustafa’ya bakmak zorunda olmam. Bu beni yavaşlatıyor. İlk okuma döneminde evde nasıl çalıştırıldığı sorulduğunda ise ‘Sık sık seslerden itibaren tekrarlar yaptırıldılar. Ablam en çok yardım*

eden oldu. Annem de unuttuğum sesleri hatırlatıyor ve sık sık bilemediklerimi parmağıyla kapatarak seslendiriyor.’ demiştir.

Bunun yanı sıra öğrenci sınıfta bir olay anlatmak istediğinde zaman zaman kekeleme yapmaktadır, bu durum annesine sorulduğunda küçüklüğünden beri heyecanlandığı zamanlar kekelediği öğrenilmiştir. Aileye Ö8 kitap okuduğu zamanlarda ayrıca okuduğunu anlatması için sık sık teşvik edilmesi ve sabırla dinlenilmesi tavsiye edilmiştir.

En çok masal kitaplarını seviyorum. Her gün okuyorum ve tekrar tekrar okuyarak iyi masal anlatmak istiyorum. En unutamadığım şey Nasreddin Hoca ‘nın göle maya çalma fikrasydı.

4.8.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Kendi Okuma Süreci Hakkındaki Düşünceleri

Tablo 4.36.: Sekizinci Öğrencinin Görüşme Verileri

Sorular	Anahtar ifadeler
1- Okurken bilmediğin bir şeylerle karşılaştığında ne yaparsın? Başka yaptığın bir şey var mı?	‘Onu tekrar ediyorum. Eğer çok zorlanırsam yanımdaki arkadaşşıma soruyorum. Eğer o da bilmiyorsa öğretmenime sorarım.’
2- Bildiğin iyi bir okuyucu sana göre kimdir?	‘En iyi bana göre sınıfımızdan M. okuyor. Tanıdıklarımından ise en iyi okuyarlardan biri amcamın kızı A. 3’e gidiyor.’
3- Onu iyi bir okuyucu yapan	‘İkisi de okumayı iyi yapıyor.

nedir?

Hecelememesi ve hızlı okuması'

4- Sence kuzenlerin de bilmediği bir
şeyle karşılaşır mı?

'Evet olabilir.'

5- O, okurken bilmediği bir şeyle
karşılaştığında, sence ne yapar?

'Onlar da büyüklerine soruyor
olmalıdır.'

6- Okurken problem yaşayan birine
sen nasıl yardım ederdin?

'Çok zorlandığını görürsem ben
yardımcı olurum. Onun söyleyemediğini ben
söylerim o da benden sonra tekrarlar.'

7- Öğretmenin ya da bir öğretmenin o
kişiye yardım etmek için ne yapardı?

'Öğretmenim cesaretlendiriyor, 'Hadi
yapabilirsin!' diyerek, harfleri heceleri
hatırlatıyor.'

8- Okumayı sen nasıl öğrendin?

'Sık sık seslerden itibaren tekrarlar
yaptırıldılar. Ablam en çok yardım eden oldu.
Annem de unuttuğum sesleri hatırlatıyor ve sık
sık bilemediklerimi parmağıyla kapatarak
seslendiriyor.'

9- Daha iyi bir okuyucu olmak için
sen ne yaptın?

'Daha hızlı ve güzel okumak isterdim.
Hiç heceleme yapmadan.'

10- İyi bir okuyucu olduğunu
düşünüyor musun? Neden?

'Bazen çok iyi okuyorum bazense
heceliyorum. Kötü okumamın sebebi, arada
sırada kardeşim M.'ye bakmak zorunda
olmam. Bu beni yavaşlatıyor.'

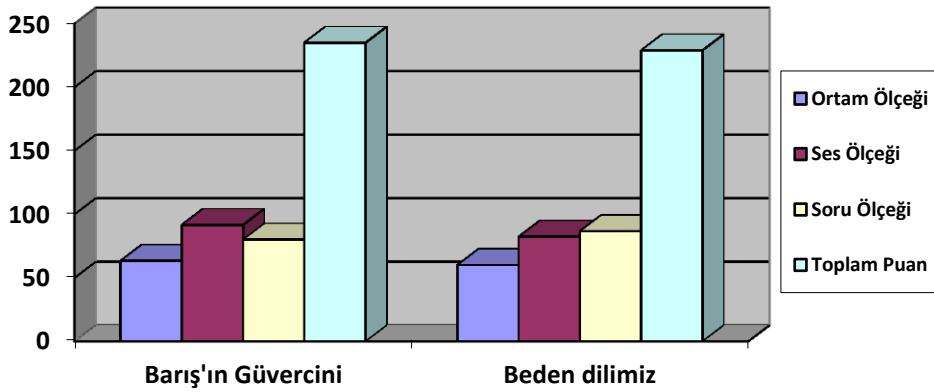
Ö8 kendisiyle yapılan görüşmede ‘İyi bir okuyucunun ne yaptığı’ sorulduğunda ‘Her türlü kitabı okur.’ cevabını vermiştir.

Ö8 görüşmede ‘En çok masal kitaplarını seviyorum. Her gün okuyorum ve tekrar tekrar okuyarak iyi masal anlatmak istiyorum. En unutamadığım şey Nasreddin Hoca ‘nın göle maya çalma fıkrasıydı.’ demiştir. Ayrıca kitap okurken ne hissettiği sorulduğunda ‘Genel olarak mutlu oluyorum ve daha iyi okumak için sabırsızlanıyorum.’ demiştir. Kendi okumasını değerlendirmesi istendiğinde bazen iyi bazen kötü seviyede olduğunu düşünüyor.

4.8.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Yanlış Analiz Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Grafik 8: Sekizinci Öğrencinin Yanlış Analizi Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi



Grafik 9’da görüldüğü gibi sekizinci öğrencinin (Ö8), Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’ndan onaylı Morpa Kültür Yayınları ‘İlk Öykülerim’ serisinden seçilen 551 kelimedenden oluşan “‘Barış’ın Güvercini” isimli öyküleyici metin okuması neticesinde almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı 235’ dir. Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak yapılan analize göre ortam ölçeğinden 63, seslendirme

ölçeğinden 92 ve soru ölçeğinden 80 puan almıştır. Ortam ve seslendirme ölçeğinden alınan puanlar, okuma parçasını seslendirme düzeyini göstermekte, soru ölçeğinden alınan puan ise okuduğunu anlama düzeyini göstermektedir. Öğrencinin ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı puanların toplamı 235 olduğu için bu öğrencinin 3. Sınıf seviyesindeki bir metni okuması ve okuduğunu anlama seviyesinin öğretim düzeyinde olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencinin almış olduğu toplam puan 180 ile 240 arasındadır. Öğretim düzeyi, öğrencinin okuma hatası yaptığını fakat okuduğunu anladığını ifade etmektedir. Öğrenci 1 atlama, 3 ekleme, 2 yanlış okuma olmak üzere toplam 6 hata yapmıştır.

İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içerisinde yer alan 463 kelimedenden oluşan ‘Beden dilimiz’ isimli bilgilendirici metin okumasından almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı 229’dur. Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak yapılan analize göre ortam ölçeğinden 60, seslendirme ölçeğinden 82 ve soru ölçeğinden 87 puan almıştır. Öğrencinin ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı puanların toplamı 229 olduğundan bu metin için okuduğunu anlama seviyesinin öğretim düzeyinde olduğu söylenebilir. Öğrenci 3 atlama hatası yapmıştır.

Öğrenci okuduğu iki metindeki hatasında düzeltme yapmamıştır. Hatalarındaki ilk metinde %92, 2. Metinde %82 seslendirme düzeyi onun metnin yüzeyseline bağlı olduğunu göstermektedir. 2 metinde de yanlış analiz envanterine göre okuduğunu anlama seviyesi öğretim düzeyinde çıkmıştır. Öğrenci soru ölçeğine göre öyküleyici metinden %80, bilgilendirici metinden %87 almıştır.

4.8.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Hata Analizine (Miscue Analysis) Göre Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Öyküleyici Metin: **Şenlikli Bir Akşam Yemeği**

Şenlikli Bir Akşam Yemeği' (610 kelime) hikayesinde öğrencinin okuyucu profili aşağıda verilmiştir.



**Hata Analizinde Derin İnceleme Prosedürü
Okuyucu Profil Formu**

ŞABLON	%	%	OKUYUCU
ANLAM YAPILANDIRMA YÜZDE			ÖĞRETMEN
Kayıpsız	33	) 50	SEÇİLEN
Kısmen Kayıp	17		TEST BO
Kayıp	50		Sıra
DİLBİLGİSEL İLİŞKİ			
Güçlü	33	) 50	
Kısmen Güçlü	17		
Aşırı Düzeltme	-		
Zayıflık	50		
METİNDE KELİME YER DEĞİŞTİRMELERİ			
(Harf)Sembol Benzerliği		) 100	
Yüksek	100		
Biraz	-		
Hiç	-		
Ses Benzerliği		) 100	
Yüksek	100		
Biraz	-		
Hiç	-		
YENİDEN ANLATIMI			
Karakterler	40		
Olaylar	51		
Toplam	91		
Bütünsel Skor			
MPHW	0,98	ZAMAN	5dk 48sn
YORUMLAR			

Şekil 4.43.: Ö8' in 1. Okuyucu Profil Formu

MPHW:0,98. Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 1kelime hata yapmıştır. 5 dk 48 sn okuması sürmüştür. Yeniden anlatımda 40 puan karakterlerden, 51 puan olaylardan olmak üzere 91 puan almıştır. Anlamayı yüksek seviyelerde gerçekleştirdiği

görülüyor. %50 Anlam yapılandırma ve %50 dil bilgisi ilişkileri gösteriyor ki Ö8 dilin ipuçlarını orta seviyelerde seçici ve esnek olarak kullanıyor. %50 oranında anlam yapılandırmasında kaybı var ve %50 dilbilgisi ilişkilendirmede zayıflık gösteriyor.

Kelime yerine koyma hatalarında %100 grafik ve ses benzerliği yaptığı görülebiliyor. Ses ve grafik benzerliği olmayan hiç hata yapmamıştır.

50	309	altın	altında	309'da ek okunması,
	312	konukları	konuklar	312 ve 416'da ise kelimenin
	416	kızarmamıştı.	kızarmıştı.	sonuna da da ortasına ek getirir
	310	başlamıştı. Anlaşılan	başlamıştı anlaşılan	
	316	geç kaldım, canım!	geçiktim! Canım	Noktalama işaretlerine dikkat
	413	hazırdı. İşte hemen	hazırdı işte. Hemen	etmiyor.

Şekil 4.44.: Ö8' in Hata Örnekleri

Toplamda yaptığı 6 hatada hiç düzeltme yapmamıştır. Hataların 3'ü anlamsal yapılandırması olan ya da kısmi olan hatadır. Diğer 3'ü ise anlam kaybı ve dil bilgisi zayıflığı gösterdiği hatalardır. Sözdizimsel ve anlamsal kabul edilebilir 3 hatası, anlam yapılandırması ve dil bilgisi ilişkisini kurabildiği hatalardır.

309. satırda 'altında' kelimesini 'altın' okuyarak kelimenin son ekini atlamış, 312. Satırda 'konuklar' kelimesine -ı eki getirerek 'konukları', 416. Satırda 'kızarmıştı' kelimesini de 'kızarmamıştı' olarak okumuştur.

310-316-413. satırlarda noktalama işaretlerine dikkat etmemiştir. '...başlamıştı anlaşılan...', '...geç kaldım, canım!', '...hazırdı. İşte ...' şeklinde okumuştur.

Bilgilendirici Metin: Altın Öğütler

Altın Öğütler (524 kelime) bilgilendirici metninde öğrencinin okuyucu profili aşağıda verilmiştir.

Hata Analizinde Derin İnceleme Prosedürü Okuyucu Profil Formu

ŞABLON	%	%	OKUYUCU
ANLAM YAPILANDIRMA	YÜZDE		ÖĞRETMEN
Kayıpsız	57	) 64	SEÇİLEN PA
Kısmen Kayıp	7		TEST BOYU
Kayıp	36		
DİLBİLGİSEL İLİŞKİ			Sıra
Güçlü	57	) 64	
Kısmen Güçlü	7		
Aşırı Düzeltme	-		
Zayıflık	36		
METİNDE KELİME YER DEĞİŞTİRMELERİ			
(Harf)Sembol Benzerliği			
Yüksek	100		
Biraz	-		
Hiç	-		
Ses Benzerliği			
Yüksek	100		
Biraz	-		
Hiç	-		
YENİDEN ANLATIMI			
Karakterler	40		
Olaylar	35		
Toplam	75		
Bütünsel Skor			
MPHW	2,67	ZAMAN	5dk 15 sn
YORUMLAR			

Şekil 4.45.: Ö8' in 2. Okuyucu Profil Formu

MPHW: 2,67 Öğrenci her 100 kelimedeki ortalama 3 kelime hata yapmıştır. Okuması 5dk 15 sn sürmüştür. %64 Anlam yapılandırma ve %64 dil bilgisi ilişkileri

gösteriyor ki Ö8, dilin ipuçlarını seçici ve esnek olarak orta seviyelerde kullanıyor. %36 oranında anlam yapılandırmasında kaybı var ve %36 dilbilgisi ilişkilendirmede zayıflık gösteriyor.

64	130	Affedersin	Affedersiniz	130-216-220. satırlarda kelime
	216	ifadeler	ifadeleri	satırlardaki eklerde değişiklik
	219	kendinde	kendine	yapmış.
	213	Bir	Bin	7
	212	uyarılmışlardır	uyarlanışlardır	121-126-135-201-203-213
	227	dinlemelidir	dinlemedi	satırlarda nakilatalema yapılmamış dikkat alınmamış.
				212-227. satırlarda kelimelerin ortasına hoca ekleyip çıkarılmış

Şekil 4.46.: Ö8' in Hata Örnekleri

109-130-135-201-203-212-213-216. satırlardaki sözdizimsel ve anlamsal kabul edilebilir ya da kısmi kabul edilebilir yer değiştirme, ekleme ve atlamaları, anlamsal yapıyı %64 seviyesinde kurabildiğini göstermiştir.

119. satırdaki sözdizimsel ve anlamsal kabul edilmemiş okumasını düzeltmiş, anlamsal yapıyı ve gramer dil ilişkisini yüksek kurmuştur.

%36 zayıflık gösteren gramer ilişkisi yüzdesi, öğrencinin anlama odaklanmasının yanında kelimeye ve sese de dikkat gösterdiğini böylelikle %100 grafik ve ses benzerlikli hata yaptığını ortaya koyuyor.

Kelime yerine koyma hatalarında çok yüksek seviyede grafik ve ses benzerliği gösteriyor(%100). Ses ve grafik benzerliği olmayan hiç hata yapmamıştır.

130-216-219-220 satırlarda kelime sonlarındaki ekleri değişiklik yaparak okumuştur. 'Affedersiniz' yerine 'Affedersin', 'ifadeleri' yerine 'ifadeler', 'kendine' yerine 'kendinde', 'Bin' yerine 'Bir' şeklinde okumuştur.

212 ve 227. Satırda kelime ortasında ekleme ve çıkarma yaparak değiştirmiştir. 'uyarlanışlardır' yerine 'uyarılmışlardır', 'dinlemedi' yerine 'dinlemelidir'.

Tablo 4.37.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 1)

ÖYKÜLEYİCİ METİN YENİDEN ANLATIM FORMU:	
ŞENLİKLİ BİR AKŞAM YEMEĞİ	
Okuyucu: Ö8	
KARAKTER ANALİZLERİ:	
(40 puan)	<u>40</u>
Hatırlamalar (20 puan)	Gelişmeler (20 puan)
Evin küçük oğlu	Küçük çocuk ve abla
Abla	öğrencidir.
Anne	Anne ve Baba
Baba	çalışıyorlardır.
	Anne çocuğu arayarak eve
	misafir geleceğini haber eder.
OLAYLAR: (60 puan)	<u>51</u>
<p>*Küçük çocuk eve döndüğünde annesi yoktur. Annesi işten evi arayarak gecikeceğini ve akşama misafirleri olduğunu söyler. Ablasına kendisi gelene kadar patatesleri soymasını, dolaptan kıymayı çıkarmasını, salata malzemelerini yıkamasını söylemesini ister. Babasına da misafir için meyve almasını iletmesini ister. Çocuktan yalnızca ortalığı dağıtmamasını ve ablasının sözünü dinlemesini ister.</p>	
(20 puan)	<u>18</u>
<p>*Ablası durumu öğrenince, anneme sürpriz yapalım der ve kardeşinden yardım ister. Ablası iş bölümü yaparak, çocuğa patatesleri soyma, masayı hazırlama görevi verir. Kendisi salata malzemelerini yıkayıp salatayı yapma ve patates köfteleri kızartma işini alır. Masayı hazırlarken yapması gerekenleri kardeşine tek tek sıralar:</p>	
<p>-Masa örtüsünü düzgünce ört,</p>	
<p>-Tabakları diz. Çatalları tabakların soluna, bıçakları sağına koy.</p>	

-Peçeteleri düzgünce üçgen katlayıp tabakların içine yerleştir.

-Bardakları tabakların önüne sırala. (20 puan)

17

*Köfte ve patatesleri kızartma işini soğumaması için en sona bırakırlar. Çocuk kızartmayı yapabileceğini söylese de ablası izin vermez bunun yerine odasını toplamasını ister. (5 puan)

5

*Annesi eve döndüğünde kızartmayı ablasının yaptığını görünce telaşa kapılır ve işe el koyar. Bu arada baba eve döner ve neler olduğunu anlamaya çalışır. Ablasıyla yaptıklarını kısaca övgüyle özetler. Baba ise misafirlerin bu akşam değil ertesi akşam geleceğini söyleyince annesi öylece kalakalır ve gülmeye başlarlar.

(10 puan)

10

Misafir için hazırladıkları sofraya ailecek otururlar. Masa örtüsü yamuk, tabak, çatal ve bıçaklar düzgün sıralanmamış, köfteler şekilsiz ve iyi pişmemiş, patatesler fazla kızarmış olsa da lezzetleri fena değildir. Üstelik en önemlisi o akşam ailece şenlikli bir yemek yerler. (5 puan)

1

Karakter Analizleri (40) 40

Olaylar (60) 51

Toplam Puan 91

Olay Örgüsü

İşten geç çıkacak olan anne evi arayarak çocuklarından hazırlık yapmalarını ister. Abla durumu öğrenince, küçük kardeşiyle, annelerine bir sürpriz yapmaya karar verirler. İş bölümü yaparak anneleri gelmeden sofrayı hazırlarlar. Eve gelen anne şaşırda asıl şaşkınlığı misafirin ertesi gün geleceğini babalarından öğrendiklerinde yaşarlar. Günün sonunda ailecek mutlu bir yemek yerler.

Tema

Ailede küçükten büyüğe herkesin işbirliği içinde bulunması, yardımlaşma ile işlerin kolayca halledilebilmesi ve günün sonunda misafirin gelmeyeceğini öğrenenler de ailece şenlikli yemek yiyebilmeleridir.

Ö8 anlatırken karakterlerin seslendirmelerini de yaptı. Sofradan arta kalanları sokak hayvanlarına verdiklerini söyledi. Annesi yemeği beğenmediği için kendi pişirdi onu yediler dedi.

Tablo 4.38.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 2)

BİLGİLENDİRİCİ METİN YENİDEN ANLATIM FORMU: ALTIN ÖĞÜTLER	
Öğrenci: Ö8	
KARAKTERİSTİK BİLGİLER	
(50 puan)	<u>35</u>
Sihirli Sözler (10)	
<ul style="list-style-type: none">• <i>Teşekkür ederim!</i>• <i>Özür dilerim!</i>• <i>Affedersiniz!</i>• <i>Rica ederim!</i>• <i>Lütfen!</i>	
Görgü sahibi insanlar; (10)	
<ul style="list-style-type: none">• <i>Yerinde ve zamanında konuşurlar.</i>• <i>Altın sözleri kullanırlar.</i>• <i>Ses tonlarına dikkat eder ve emir verici ifadeler kullanmazlar.</i>	
“İsteddiğini söyleyen istemediğini iştir”(5)	
“Bin dinle bir konuş”(5)	
“Söz gümüşse sükut altındır”(5)	
<ul style="list-style-type: none">• Karakteristik Bilgilerin Yer Aldığı İfadeler	
Birinden bir iyilik gördüğümüz zaman o kişiye teşekkür ederiz. İstemeden yaptığımız yanlış bir davranış ya da söylediğimiz hatalı bir söz için özür dileriz. Biri bize teşekkür ettiği zaman da “Önemli değil!” ya da “Rica ederim!” diyerek karşılık veririz. (5)	
Arkadaşımızı dinlerken onun yüzüne bakmaya, başka şeylerle meşgul olmamaya, sözünü kesmemeye dikkat ederiz.(10)	
GENELLEMELER	
(25 Puan)	<u>20</u>

İki türlü insanla karşılaşırız. Birincisi görgülü, ikincisi ise kaba ve dikkatsizdir.

Görgü sahibi insanlar, hem yerinde konuşurlar hem de konuşurken ses tonlarına dikkat ederler. Konuşmaları, dinleyeni rahatsız etmez.

Konuşmalarında olumsuz ve kırıcı ifadeleri kullanmazlar ve bağırmandan konuşurlar.

Biz bu sihirli sözleri önce ailemizden sonra öğretmenlerimizden öğreniriz.

İletişimde konuşmak kadar dinlemek de önemlidir. Dinlemeden anlama olmaz.

Dinleme konuşmaktan daha zordur. Çünkü dinlemek sabır ister, çaba ister.

Öğrenmenin ilk adımı dinlemedir.

ANA KAVRAMLAR

(25 Puan)

20

Konuşurken insanları rahatsız etmemeli, altın sözleri kullanmalı. Yerinde ve zamanında konuşmalı.

Dinlerken de başka şeylerle meşgul olmadan sabırla dinlemeli.

Yeniden Anlatım

- Karakteristik Bilgiler **35**
- Genellemeler **20**
- Ana Kavramlar **20**
- Toplam Puan **75**

Yorumlar

Öğrenci genellemelerde, iki türlü insanla karşılaştığını, ilkinin görgülü ve nazik diğerinin tam tersi olduğunu belirtmiş ve insanların davranışlarındaki özelliklerini anlatmıştır. Spesifik bilgilerde sihirli sözlerden bahsetmiş, 'Teşekkür ederim', 'Özür dilerim', 'Lütfen' örneklerini vermiştir. 'Altın sözler' kavramını cümle içinde kullanmış, doğru ve yerinde konuşma ile ilgili atasözlerinden 'İstedini söyleyen istemediğini işitir.' ve 'Söz gümüşse sükut altındır' öğretmenin ipuçlarına rağmen hatırlayamamış ve anlatımında kullanmamıştır. Genellemelerde öğrenmenin ilk adımının dinleme olduğunu, dinlemenin çaba ve sabır gerektirdiğini atlamıştır.

4.8.5.Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Metin Özelliklerine (Tür, Okunabilirlik) Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Öyküleyici Metin; MPHw:0,98 Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 1kelime hata yapmıştır.5 dk 48 sn okuması sürmüştür.

Bilgilendirici metin; MPHw: 2,67 Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 3 kelime hata yapmıştır. Okuması 5dk 15 sn sürmüştür. Bilgilendirici metni daha hızlı okumuş fakat hata sayısı artmıştır.

Ö8' e Ait Bulguların Yorumlanması

•Kendisini '*iyi düzeyde okuyucu*' olarak gören Ö8'e göre, '*Bir okuyucu her tür ve konuda kitabı okumalı, ayırt etmemelidir*'. Kendisine olan bu güven olumlu duygular oluşturması ve okumayı geliştirmesi bakımından önemlidir.

•**Öğrenci yanlış analizi uygulamasında**; okuduğu hiçbir metindeki hatasında düzeltme yapmamıştır. Hatalarındaki ilk metinde %92. 2. Metinde %82 seslendirme düzeyi onun metnin yüzeyseline bağlı olduğunu göstermektedir. 2 metinde de yanlış analiz envanterine göre okuduğunu anlama seviyesi öğretim düzeyinde çıkmıştır.

•**Öğrenci hata analizi uygulamasında**; metin boyunca başlangıç ve örnekleme stratejisini kullanmaktadır. Tahmin ve onaylama stratejilerini %50 kullanmıyor ki bu onun linguistik risk almaya çekindiğini göstermektedir. Onaylama stratejisini yeterince kullanmaması anlam yapılandırmadaki %50 'lik yüzdesini açıklamaktadır. Tahmin, onaylama stratejisi kullanabildiği söylenebilir fakat bu stratejileri daha

fazla kullanabilmeli, bu yüzden de öğrenci dilin ipuçlarını kullanmak için risk alabilmelidir.

- 1.metin: Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 1 kelime hata yapmıştır. 5 dk 48 sn okuması sürmüştür.

- 2.metin: Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 3 kelime hata yapmıştır. Okuması 5dk 15 sn sürmüştür. Bilgilendirici metni daha hızlı okumuş fakat hata sayısı artmıştır.

- Ö8 dilin ipuçlarını orta seviyelerde seçici ve esnek olarak kullanan bir öğrencidir. %50 oranında anlam yapılandırmasında kaybı ve %50 dilbilgisi ilişkilendirmede zayıflığı öğrencinin düzeltme stratejisi geliştirmesi gerektiğini göstermektedir. Öğrenci anlamsal yapıyı oluşturmak ve gramer ilişkisini kurabildiğini göstermek için düzeltme stratejisini uygulamalı, bu strateji geliştirilmelidir.

- Olay döngüsünü kavradığı anlatımında da ortaya çıkmaktadır. Hikaye dil bilgisini kullandığı karakter seslendirmesini de yaptığı yine anlatımında görülmektedir

- Tüm bu veriler ışığında görülüyor ki Ö8 iyi seviyede bir okuyucudur.

- İyi düzeyde bir okuyucu olan Ö8 için '**Literatür Keşfetme'** strateji dersi düzenlenebilir. Bu strateji dersinde literatür tartışmaları için öğrenci sorumluluk almaya, yorum yapmaya ve gerçek sorularla cevap vermeye teşvik edilir. Bu strateji grubundaki okuyucular aynı konudaki kitapları veya aynı yazarın yazdığı farklı kitapları karşılaştırır. Bir ülkenin halk hikayelerini toplayabilir ve daha sonra coğrafya, iklim, insanlar, inançlar, gelenekler ve ürünler hakkında bilgiler de dahil olmak üzere söz konusu ülke hakkında öğrendiklerini sözlü veya yazılı olarak sunabilirler. Öğrenciler masallarda öğrendiklerini tarihsel materyalde okuduklarıyla karşılaştırabilirler. Bir öğrenci, fon müziği ve

sesleri olan bir ses kaydı ya da video kullanarak bir şiir sunabilir; metin veya fotoğraf içeren bir dijital sunu veya poster oluşturabilir. Diğerleri, güneş sistemi, transformatörler, bilgisayarlar, yemek pişirme veya ekoloji gibi ilgi duydukları bir konuda bilgi toplayıp yazabilir ve daha sonra bunları grubundaki diğer arkadaşlarıyla paylaşabilir.

4.9. Dokuzuncu Öğrenciye Ait Bulgular ve Yorumlar

4.9.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğrencinin Hikayesi / Okuma Geçmişi

5 kişilik ailenin 3. çocuğu olan Ö9, sınıfa 2.sınıfın başında katılmıştır. Kısa sürede adapte olmayı başarıp, sınıf ortalamasının üzerinde başarı sergilemiştir. Annesi ilkokul mezunu bir ev hanımı, babası ortaokul mezunu bir çiftçidir. Okul görüşmelerine ailesinden sürekli katılım sağlanamadığı için bilgiler öğrenciden edinildiği kadardır. Evde abisinden çok ablasıyla çalıştığını belirtmiştir. Ablasıyla 1. Sınıfa devam ederken her akşam hece çalıştıklarını, okumayı öğrendikten sonra ise beraber sırayla aynı hikayeleri okuduklarını belirtmiştir. Ö9 bunu şöyle anlatmıştır: *'Ablamla çalıştığımız zamanlarda önce o okur sonra ben onun gibi okumaya çalışırım. En çok masal kitaplarını seviyorum. Bir tane okulda boş anlarımda bir tane de evde okuyorum. En unutamadığım şey 'İzciler Kampı' adlı masal kitabıydı.*

Ö9, *'Tane tane ve güzel okumak isterdim. Noktalarda virgüllerde dura dura okusam iyi olur.'* diyerek noktalama işaretlerine dikkat etmediğinin farkında olduğunu göstermektedir.

4.9.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Kendi Okuma Süreci Hakkındaki Düşünceleri

Tablo 4.39.: Dokuzuncu Öğrencinin Görüşme Verileri

Sorular	Anahtar ifadeler
1- Okurken bilmediğin bir şeylerle karşılaştığında ne yaparsın? Başka yaptığın bir şey var mı?	‘Onu düşünüyorum, anlamaya çalışıyorum, daha önce karşılaştım mı diye hatırlamaya çalışıyorum.’
2- Bildiğin iyi bir okuyucu sana göre kimdir?	‘En iyi bana göre sınıfımızdan S. okuyor.’
3- Onu iyi bir okuyucu yapan nedir?	‘Her gün evde okuyordur. Bence annesiyle okuyordur. Bu yüzden sakın sakın ve hecelemeden okuyor.’
4- Sence kuzenlerin de bilmediği bir şeyle karşılaşır mı?	‘Evet olabilir.’
5- O, okurken bilmediği bir şeyle karşılaşınca, sence ne yapar?	‘O da benim gibi hatırlamaya çalışıyordur.’
6- Okurken problem yaşayan birine sen nasıl yardım ederdin?	‘Ona yardım ederim. Öncelikle kendisinin hecelemesini sağlıyorum. Sesleri hatırlatabilirim.’

7- Öğretmenin ya da bir öğretmen o kişiye yardım etmek için ne yapardı?

‘Öğretmenim sesleri ve heceleri tahtaya yazarak hatırlatıyor. Hece tablosundan göstererek resimlerden hatırlatıyor.’

8- Okumayı sen nasıl öğrendin?

‘Öğretmenimin verdiği hece tablosunu bol bol çalıştırdılar, okulda öğretmenim evdeyse annem babam.’

9- Daha iyi bir okuyucu olmak için sen ne yaptın?

‘Tane tane ve güzel okumak isterdim. Noktalarda virgüllerde dura dura okusam iyi olur.’

10- İyi bir okuyucu olduğunu düşünüyor musun? Neden?

‘Ben kötü bir okuyucu değilim iyi okurum.’

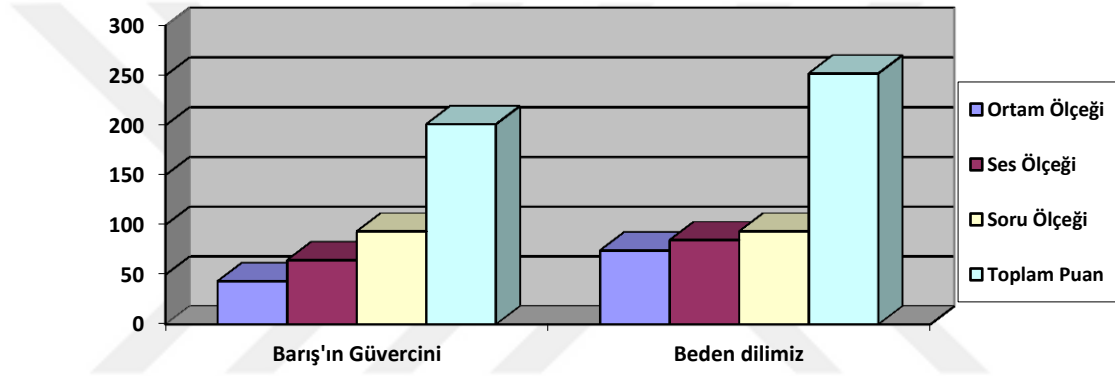
Ö9 formda ‘Genel olarak okuyacağım zamanlarda mutlu oluyorum ve heyecan hissediyorum. En çok masal kitaplarını seviyorum. Bir tane okulda boş anlarımda bir tane de evde okuyorum. En unutamadığım şey İzciler Kampı adlı masal kitabıydı.’ demiştir.

Kendi okumasını değerlendirmesi istendiğinde iyi seviyelerde olduğunu düşünüyor.

4.9.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Yanlış Analiz Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Grafik 9: Dokuzuncu Öğrencinin Yanlış Analiz Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi



Grafik 10’da görüldüğü gibi birinci öğrencinin (Ö9), Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’ndan onaylı Morpa Kültür Yayınları ‘İlk Öykülerim’ serisinden seçilen 551 kelimededen oluşan “‘*Barış’ın Güvercini*” isimli öyküleyici metin okuması neticesinde almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı 201’dir. Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak yapılan analize göre ortam ölçeğinden 43, seslendirme ölçeğinden 64,5 ve soru ölçeğinden 93,3 puan almıştır. Ortam ve seslendirme ölçeğinden alınan puanlar, okuma parçasını seslendirme düzeyini göstermekte, soru ölçeğinden alınan puan ise okuduğunu anlama düzeyini göstermektedir. Öğrencinin ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı puanların toplamı 201 olduğu için bu öğrencinin 3. Sınıf seviyesindeki bir metni okuması ve okuduğunu anlama seviyesinin öğretim düzeyinde olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencinin almış olduğu toplam puan 180 ile 240 arasındadır. Öğretim düzeyi öğrencinin okuma hatası yaptığını fakat

okuduğunun önemli bir kısmını anladığını ifade etmektedir. Öğrenci 2 atlama, 1 ekleme, 2 yanlış okuma olmak üzere toplam 5 hata yapmıştır.

İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içerisinde yer alan 463 kelimedden oluşan ‘Beden dilimiz’ isimli bilgilendirici metin okumasından almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı 252’dir. Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak yapılan analize göre ortam ölçeğinden 74, seslendirme ölçeğinden 85 ve soru ölçeğinden 93 puan almıştır. Öğrencinin ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı puanların toplamı 252 olduğundan bu metin için okuduğunu anlama seviyesinin bağımsız düzeyinde olduğu söylenebilir. Öğrenci, 2 ekleme, 4 atlama, 1 yanlış okuma olmak üzere toplam 7 hata yapmıştır. 2 hatasını da düzeltmiştir.

Öğrenci bilgilendirici metindeki hatasında düzeltme yapmıştır. Bu düzeltme, öğrencinin bilgilendirici metinde anlama odaklandığını göstermektedir. Hatalarındaki ilk metinde %64,5, 2. Metinde %85 seslendirme düzeyi onun metnin yüzeyseline bağlı olduğunu göstermektedir. Öyküleyici metinde yanlış analiz envanterine göre okuduğunu anlama seviyesi öğretim düzeyinde, bilgilendirici metinde bağımsız düzeyde çıkmıştır. Öğrenci soru ölçeğine göre öyküleyici metinden %93, bilgilendirici metinden %93 almıştır.

4.9.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Hata Analizine (Miscue Analysis) Göre Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Öyküleyici Metin: Şenlikli Bir Akşam Yemeği

‘Şenlikli Bir Akşam Yemeği’ (610 kelime) hikayesinde öğrencinin okuyucu profili aşağıda verilmiştir.

Hata Analizinde Derin İnceleme Prosedürü Okuyucu Profil Formu

ŞABLON	%	%	OKUYUCU
ANLAM YAPILANDIRMA YÜZDE			ÖĞRETME
Kayıpsız	18	) 32	SEÇİLEN F
Kısmen Kayıp	14		TEST BOY
Kayıp	68		
DİLBİLGİSEL İLİŞKİ			Sıra
Güçlü	18	) 18	
Kısmen Güçlü	-		
Aşırı Düzeltme	-		
Zayıflık	82		
METİNDE KELİME YER DEĞİŞTİRMELERİ			
(Harf)Sembol Benzerliği		) 95	
Yüksek	75		
Biraz	20		
Hiç	5		
Ses Benzerliği		) 95	
Yüksek	75		
Biraz	20		
Hiç	5		
YENİDEN ANLATIMI			
Karakterler	40		
Olaylar	58		
Toplam	98		
Bütünsel Skor			
MPHW	3,6	ZAMAN	7dk 3sn
YORUMLAR			

Şekil 4.48.: Ö9' un 1. Okuyucu Profil Formu

MPHW: 3,6 Öğrenci her 100 kelimedeki ortalama 4 kelime hata yapmıştır. 7dk 3sn süren okuma süresi sonunda, karakterlerden 40, olaylardan 58 olmak üzere toplam 98 olması ise anlamın yüksek oranda gerçekleştiğini gösterir. %32 Anlam yapılandırma ve %18 dil bilgisi ilişkileri gösteriyor ki dilin ipuçlarını seçici ve esnek olarak kullanamıyor. %68 oranında anlam yapılandırmasında kaybı var ve %82 dilbilgisi ilişkilendirmede zayıflık gösteriyor.

Kelime yerine koyma hatalarında %95 grafik ve %95 ses benzerliği göstermiştir. Bu yerine koyma hatalarında %5 grafik, %5 ses benzerliği olmadığını göstermiştir.

LİNE					
18	18	203	yapayım	yapayım	203 ve 413 arası satırda
-		210	kaymalı	kayması	fillerim elerinde yanlışlıklar
-		211	hazırlandı.	hazırdı.	yapmış.
82		401	diyorsunuz.	diyorsun	
	95	404	kızarmış	kızartmış	
		405	paniklenmiş	paniklenmiş	
35		408	özettim	özütledim.	
20		410	kalmamıştı	kalakalmıştı.	
5		413	hazırladık	hazırdı.	
	95	207	malzemeleri	malzemelerini	kelime içindeki ekler otlanmış
75		211	kızartmaya	kızartılmaya	
20		416	icinde	icinde	
5		415	icere	icere	
		410	elime	elinde	
	98	210	mutleka	bulmakta	
40		301	başladım.	çalıştım	210, 301 ve 413 'deki hatalarda
58		413	bir	her	öğrenci kelimelem yerine başka kelime
98					
	3sn	214	Birde dört	Dört de bir	214 ve 406 'da kelimelem
		406	icere giridi.	girdi icere.	yerini değiştirmiş.

Şekil 4.49.: Ö9' un Hata Örnekleri

203-211-214-301-401-404-406. satırlarda sözdizimsel ve anlamsal kabul edilebilir ya da kısmi kabul edilir yer değiştirme, ekleme ve çıkarmaları anlamsal yapılandırmaları kayıpsız kurduğunu göstermektedir.

Öğrenci sözdizimsel ve anlamsal kısmi kabul edilebilir hatalarında düzeltmeye hiç gitmemiş. Bu yüzden anlam yapılandırma %32 ve dilbilgisi ilişkisi %18 de kalmış.

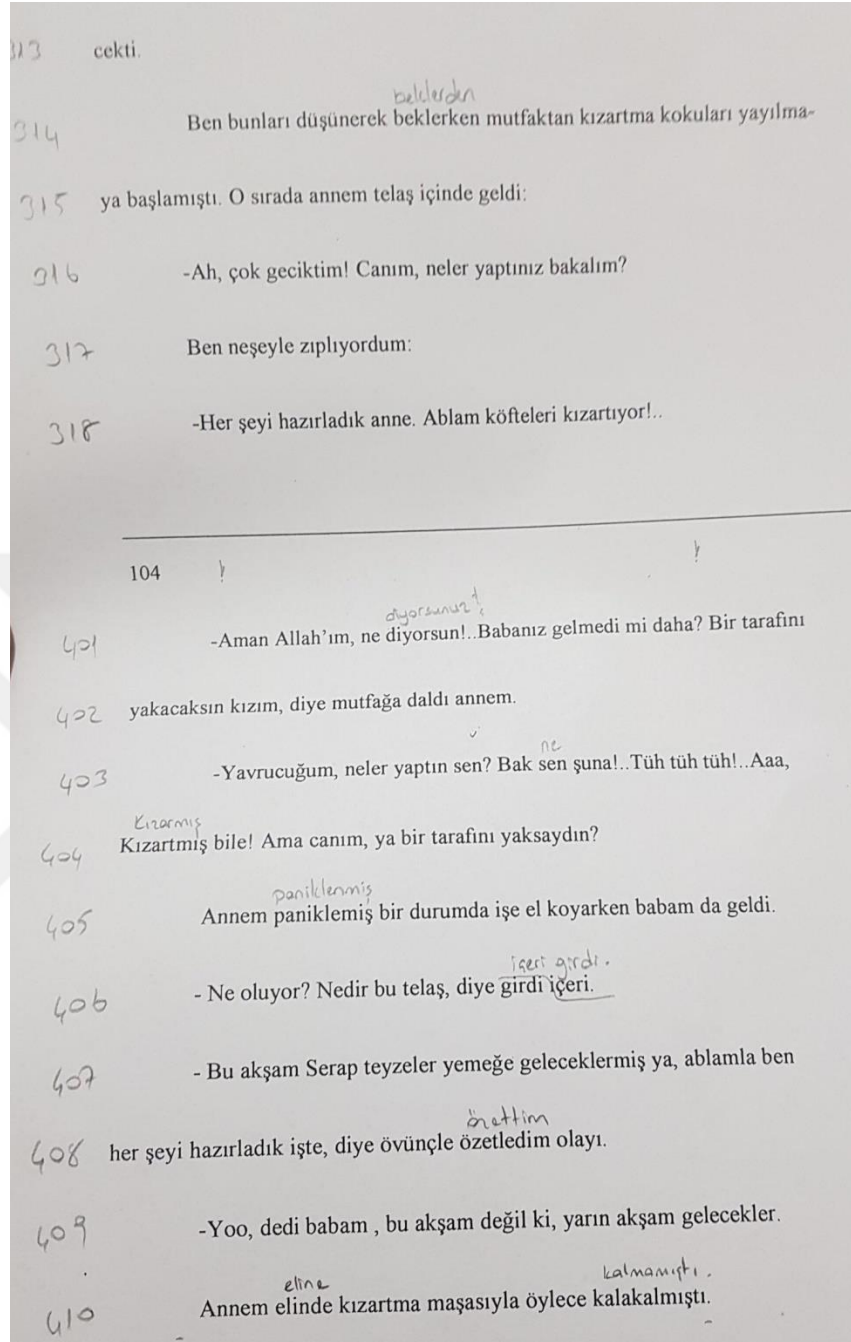
Yüksek ses ve grafik benzerliği de öğrencinin metnin yüzeyine bağlı olduğunu göstermektedir.

203-207-210-401-410-416. satırlarda kelime sonlarına gelen ekleri değiştirerek ‘yapayım’ kelimesi yerine ‘yaparım’, ‘malzemelerini’ kelimesi yerine ‘ malzemeleri’, ‘koyması’ kelimesi yerine ‘koymayı’, ‘ diyorsun’ kelimesi yerine ‘diyorsunuz’, ‘elinde’ kelimesi yerine ‘eline’, ‘içinde’ kelimesi yerine ‘içine’ okumuştur.

211-404-405-408-410-413-415-416.satırlarda kelime ortasında yer alan heceleri değiştirerek ‘hazırdı’ yerine ‘hazırlandı’, ‘kızartmış’ yerine ‘kızarmış’, ‘paniklemiş’ yerine ‘paniklenmiş’, ‘özetledim’ yerine ‘özettim’, ‘kalakalmıştı’ yerine ‘kalmamıştı’, ‘hazırdı’ yerine ‘hazırladık’, ‘içleri’ yerine ‘içeri’, ‘içinde’ yerine ‘içine’ okumuştur.

210-301-413. satırlardaki kelimeleri değiştirerek ‘bulmakta’ yerine ‘mutlaka’, ‘çalıştım’ yerine ‘başladım’, ‘her’ yerine ‘bir’ kelimesini getirmiştir.

214-406. satırlarda kelimelerin yerlerini değiştirerek ‘ Dört de biz’ yerine ‘Biz de dört’, ‘girdi içeri’ yerine ‘içeri girdi’ okumuştur.



Şekil 4.50.: Ö9' un Metin Örneği

Bilgilendirici Metin: Altın Öğütler

Altın Öğütler (524 kelime) bilgilendirici metninde öğrencinin okuyucu profili aşağıda verilmiştir.

**Hata Analizinde Derin İnceleme Prosedürü
Okuyucu Profil Formu**

ŞABLON	%	%	OKUYUCU
ANLAM YAPILANDIRMA	YÜZDE		ÖĞRETMEN
Kayıpsız	24	) 43	SEÇİLEN PA
Kısmen Kayıp	19		TEST BOYU
Kayıp	57		
DİLBİLGİSEL İLİŞKİ			Sıra
Güçlü	24	) 24	
Kısmen Güçlü	-		
Aşırı Düzeltme	-		
Zayıflık	76		
METİNDE KELİME YER DEĞİŞTİRMELERİ			
(Harf)Sembol Benzerliği			
Yüksek	100		
Biraz	-		
Hiç	-		
Ses Benzerliği			
Yüksek	100		
Biraz	-		
Hiç	-		
YENİDEN ANLATIMI			
Karakterler	40		
Olaylar	42		
Toplam	82		
Bütünsel Skor			
MPHW	4,0 ZAMAN	6dk 45 sn	
YORUMLAR			

Şekil 4.51.: Ö9' un Okuyucu Profil Formu

MPHW: 4,0 Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 4 kelime hata yapmıştır. Okuması 6 dk 45 sn sürmüştür. %43 Anlam yapılandırma ve %24 dil bilgisi ilişkileri gösteriyor ki Ö9 dilin ipuçlarını seçici ve esnek olarak kullanamamış, %57 oranında

anlam yapılandırmasında kaybı var ve %76 dilbilgisi ilişkilendirmede zayıflık göstermiştir.

24	24	109	konuşmaların	konuşmalarında	Öğrenci 109-114-133-227.
-		114	aklına	aklının	satırlardaki kelimelerin son hece
-		133	hepiniz	hepinizin	sonu ya okunmuş ya da değiştirilmiştir
76		227	kapısına	kapısının	
		107	böyle	şöyle	107-125 arasında kelime
		115	göster	şöster	başlarında yanlış yapılmış
100		116	2x atarızların	sösterim	
-		125	gösterimin	sösterimin	214-228 arasında kelime
-		214	konuşmalar	konuşurular	ortasında hata yapmış ya da
		214	konuşmalarında	konuşmalarında	memiş ya da değiştirilmiştir
100		215	olamaz	olmay	
-		220	100x arkadaşlarımız	arkadaşlarımızla	
=		228	görmezlik	göremeyiz	

Şekil 4.52.: Ö9' un Hata Örnekleri

127-133-137-139-140-201-215-223-228. satırlarda öğrenci sözdizimsel ve anlamsal kabul edilebilir ya da kısmi kabul edilebilir yer değiştirme, ekleme, atlama yapmış böylelikle anlam yapılandırmasını ve gramer ilişkisini %43 ve %24 kurabilmiştir.

Öğrenci hiçbir hatasında düzeltme yapmamış, kelimelerin ses ve grafik benzerliğine yoğunlaşmış anlamaya odaklanmamıştır.

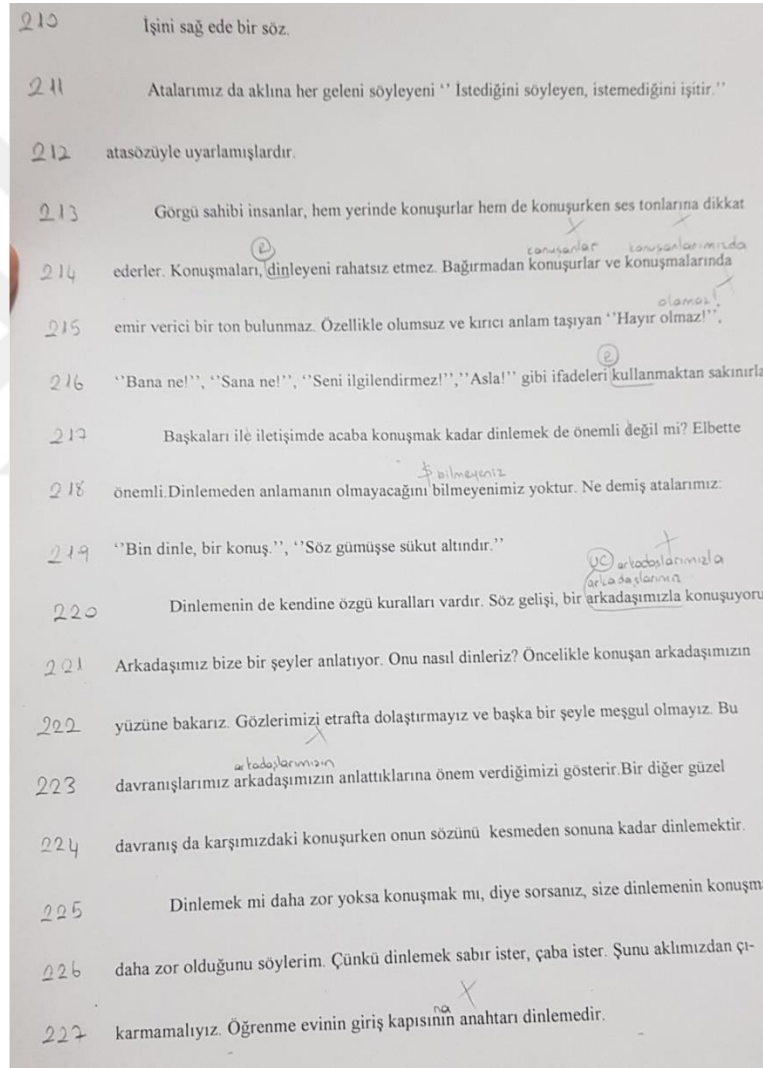
%24 gramer ilişkisi ve %100 grafik ve ses benzerliği gösteriyor ki öğrenci, kelimelerin kod çözme ve seslendirmesine dikkat etmiştir.

Hatalarında çok yüksek seviyede grafik ve ses benzerliği gösteriyor(%100). Kelime yerine koymalarında ses ve grafik benzerliği olmayan hiç hata yapmamıştır.

109-114-133-227.satırlardaki kelimelerin son hecesini ya da okumamış ya da değiştirmiştir. 'konuşmalarında' yerine 'konuşmaların', 'aklının' yerine 'aklına', 'hepinizin' yerine 'hepiniz', 'kapısının' yerine 'kapısına' kelimesini getirmiştir.

107-115-116-125. satırlardaki kelimelerin başlarında yanlışlık yapmış. ‘şöyle’ yerine ‘böyle’, ‘sözler’ yerine ‘gözler’, ‘sözlerin’ yerine ‘atasözlerin’, ‘sözlerimiz’ yerine ‘gözlerimiz’ okumuştur.

214-215-220-228. satırlardaki kelimelerin ortasını ya okumamış ya da değiştirerek okumuş. ‘konuşurlar’ yerine ‘konuşanlar’, ‘konuşmalarında’ yerine ‘konuşanlarımızda’, ‘olmaz’ yerine ‘olamaz’, ‘arkadaşımızla’ yerine ‘arkadaşlarımız’, ‘göremeyiz’ yerine ‘görmeyiz’ getirmiştir.



Şekil 4.53.: Ö9' un Metin Örneği

Tablo 4.40.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 1)

ÖYKÜLEYİCİ METİN YENİDEN ANLATIM FORMU:	
ŞENLİKLİ BİR AKŞAM YEMEĞİ	
Okuyucu: Ö9	
KARAKTER ANALİZLERİ:	
(40 puan) <u>40</u>	
Hatırlamalar (20 puan)	Gelişmeler (20 puan)
Evin küçük oğlu	Küçük çocuk ve abla
Abla	öğrencidir.
Anne	Anne ve Baba
Baba	çalışıyorlardır.
	Anne çocuğu arayarak eve misafir geleceğini haber eder.
OLAYLAR: (60 puan) <u>58</u>	
<p>*Küçük çocuk eve döndüğünde annesi yoktur. Annesi işten evi arayarak gecikeceğini ve akşama misafirleri olduğunu söyler. Ablasına kendisi gelene kadar patatesleri soymasını, dolaptan kıymayı çıkarmasını, salata malzemelerini yıkamasını söylemesini ister. Babasına da misafir için meyve almasını iletmesini ister. Çocuktan yalnızca ortalığı dağıtmamasını ve ablasının sözünü dinlemesini ister.</p>	
(20 puan) <u>20</u>	
<p>*Ablası durumu öğrenince, anneme sürpriz yapalım der ve kardeşinden yardım ister. Ablası iş bölümü yaparak, çocuğa patatesleri soyma, masayı hazırlama görevi verir. Kendisi salata malzemelerini yıkayıp salatayı yapma ve patates köfteleri kızartma işini alır. Masayı hazırlarken yapması gerekenleri kardeşine tek tek sıralar:</p>	
-Masa örtüsünü düzgünce ört,	
-Tabakları diz. Çatalları tabakların soluna, bıçakları sağına koy.	

-Peçeteleri düzgünce üçgen katlayıp tabakların içine yerleştir.

-Bardakları tabakların önüne sırala. (20 puan)

18

*Köfte ve patatesleri kızartma işini soğumaması için en sona bırakırlar. Çocuk kızartmayı yapabileceğini söylese de ablası izin vermez bunun yerine odasını toplamasını ister. (5 puan)

5

*Annesi eve döndüğünde kızartmayı ablasının yaptığını görünce telaşa kapılır ve işe el koyar. Bu arada baba eve döner ve neler olduğunu anlamaya çalışır. Ablasıyla yaptıklarını kısaca övgüyle özetler. Baba ise misafirlerin bu akşam değil ertesi akşam geleceğini söyleyince annesi öylece kalakalır ve gülmeye başlarlar.

(10 puan)

10

Misafir için hazırladıkları sofraya ailecek otururlar. Masa örtüsü yamuk, tabak, çatal ve bıçaklar düzgün sıralanmamış, köfteler şekilsiz ve iyi pişmemiş, patatesler fazla kızarmış olsa da lezzetleri fena değildir. Üstelik en önemlisi o akşam ailece şenlikli bir yemek yerler. (5 puan)

5

Karakter Analizleri (40) 40

Olaylar (60) 58

Toplam Puan 98

Olay Örgüsü

İşten geç çıkacak olan anne evi arayarak çocuklarından hazırlık yapmalarını ister. Abla durumu öğrenince, küçük kardeşiyle, annelerine bir sürpriz yapmaya karar verirler. İş bölümü yaparak anneleri gelmeden sofrayı hazırlarlar. Eve gelen anne şaşırda asıl şaşkınlığı misafirin ertesi gün geleceğini babalarından öğrendiklerinde yaşarlar. Günün sonunda ailecek mutlu bir yemek yerler.

Tema

Ailede küçükten büyüğe herkesin işbirliği içinde bulunması, yardımlaşma ile işlerin kolayca halledilebilmesi ve günün sonunda misafirin gelmeyeceğini öğrenenler de ailece şenlikli yemek yiyebilmeleridir.

Ö9 özetleyip ana fikri belirlerken kendi ailesinden bir örnek verdi. Bir gün ablasının rahatsız olduğu için yemeğe oturmadığını, babasının bu duruma kızıp onu uyardığını anlattı. Babası yemek yerken ailede herkesin bir arada olması gerektiği uyarısını yaptığını belirtti.

Tablo 4.41.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 2)

BİLGİLENDİRİCİ METİN YENİDEN ANLATIM FORMU: ALTIN ÖĞÜTLER

Öğrenci: Ö9

KARAKTERİSTİK BİLGİLER

(50 puan)

42

Sihirli Sözler (10)

- *Teşekkür ederim!*
- *Özür dilerim!*
- *Affedersiniz!*
- *Rica ederim!*
- *Lütfen!*

Görgü sahibi insanlar; (10)

- *Yerinde ve zamanında konuşurlar.*
- *Altın sözleri kullanırlar.*
- *Ses tonlarına dikkat eder ve emir verici ifadeler kullanmazlar.*

“İstediyini söyleyen istemediyini işitir”(5)

“Bin dinle bir konuş”(5)

“Söz gümüşse sükut altındır”(5)

- **Karakteristik Bilgilerin Yer Aldığı İfadeler**

Birinden bir iyilik gördüğümüz zaman o kişiye teşekkür ederiz. İstemeden yaptığımız yanlış bir davranış ya da söylediğimiz hatalı bir söz için özür dileriz. Biri bize teşekkür ettiği zaman da “Önemli değil!” ya da “Rica ederim!” diyerek karşılık veririz. (5)

Arkadaşımızı dinlerken onun yüzüne bakmaya, başka şeylerle meşgul olmamaya, sözünü kesmemeye dikkat ederiz.(10)

GENELLEMELER

(25 Puan)

20

İki türlü insanla karşılaşırız. Birincisi görgülü, ikincisi ise kaba ve dikkatsizdir.

Görgü sahibi insanlar, hem yerinde konuşurlar hem de konuşurken ses tonlarına dikkat ederler. Konuşmaları, dinleyeni rahatsız etmez.

Konuşmalarında olumsuz ve kırıcı ifadeleri kullanmazlar ve bağırmandan konuşurlar.

Biz bu sihirli sözleri önce ailemizden sonra öğretmenlerimizden öğreniriz.

İletişimde konuşmak kadar dinlemek de önemlidir. Dinlemeden anlama olmaz.

Dinleme konuşmaktan daha zordur. Çünkü dinlemek sabır ister, çaba ister.

Öğrenmenin ilk adımı dinlemedir.

ANA KAVRAMLAR

(25 Puan)

20

Konuşurken insanları rahatsız etmemeli, altın sözleri kullanmalı. Yerinde ve zamanında konuşmalı.

Dinlerken de başka şeylerle meşgul olmadan sabırla dinlemeli.

Yeniden Anlatım

- Karakteristik Bilgiler **42**
- Genellemeler **20**
- Ana Kavramlar **20**
- Toplam Puan **82**

Yorumlar

Öğrenci genellemelerde, iki türlü insanla karşılaştığını, ilkinin görgülü ve nazik diğerinin tam tersi olduğunu belirtmiş ve insanların davranışlarındaki özelliklerini anlatmıştır. Spesifik bilgilerde sihirli sözlerden bahsetmiş, 'Teşekkür ederim', 'Özür dilerim', 'Lütfen' örneklerini vermiştir. 'Altın sözler' kavramını cümle içinde kullanmış. Fakat genellemelerde öğrenmenin ilk adımının dinleme olduğunu, spesifik bilgilerde, arkadaşını dinlerken onun yüzüne bakmaya, başka şeylerle uğraşmamaya dikkat etmesi gerektiği kısımları atlamıştır.

4.9.5.Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Metin Özelliklerine (Tür, Okunabilirlik) Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Öyküleyici Metin; MPHw: 3,6 Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 4 kelime hata yapmıştır. Okuması 7dk 3sn sürmüştür.

Bilgilendirici metin; MPHw: 4,0 Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 4 kelime hata yapmıştır. Okuması 6 dk 45 sn sürmüştür. Öyküleyici metin ile bilgilendirici metin okuma hızları birbirine yakındır.(Öyküleyici metin okumasında 7dk 3sn sürmüştü).

Ö9' e Ait Bulguların Yorumlanması

•Öğrenci kendisini 'iyi düzeyde okuyucu' olarak görüyor. Kendisine olan güveni ve bilmedikleriyle karşılaştığında mücadeleye devam etmesi onun okuma stratejilerini rahat kullanabileceğini göstermektedir.

•Ö9'a göre 'Okumayı geliştirme için bir okuyucu sık sık okuma yapmalıdır.' Görüşme formuna göre öğrenci, okumaya yeterince zaman ayırmadığının farkındadır. İlgisini çekecek konulara yönlendirilebilir, not etmesi istenir ve bu ilgi alanlarına göre okuyacakları kitapların listesi yapılabilir.

•**Öğrenci yanlış analizi uygulamasında**; bilgilendirici metindeki hatasında düzeltme yapmıştır. Bu düzeltme, öğrencinin bilgilendirici metinde anlama odaklandığını göstermektedir. Hatalarındaki ilk metinde %64,5, 2. Metinde %85 seslendirme düzeyi onun metnin yüzeyseline bağlı olduğunu göstermektedir. Öyküleyici metinde yanlış analiz envanterine

göre okuduğunu anlama seviyesi öğretim düzeyinde, bilgilendirici metinde bağımsız düzeyde çıkmıştır.

• **Öğrenci hata analizi uygulamasında;** metin boyunca başlangıç ve örnekleme stratejisini kullanmaktadır. Tahmin ve onaylama stratejilerini etkin kullanmaması onun linguistik risk almak istemediğini göstermektedir. Onaylama stratejisini yeterince kullanmaması anlam yapılandırmadaki düşük yüzdesini açıklamaktadır. Buna göre tahmin, onaylama stratejisi kullanabildiği söylenemez, bu stratejileri daha fazla kullanabilmeli, bu yüzden de öğrenci dilin ipuçlarını kullanmak için risk alabilmelidir.

• 1.metin: Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 4 kelime hata yapmış ve okuması 7dk 3sn sürmüştür.

• 2.metin: Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 4 kelime hata yapmıştır. Okuması 6 dk 45 sn sürmüştür. Öyküleştirici metin ile bilgilendirici metin okuma hızları birbirine yakındır. (Öyküleyici metin okumasında 7dk 3sn sürmüştü).

• Öğrenci anlamsal yapıyı oluşturmak ve gramer ilişkisini kurabildiğini göstermek için düzeltme stratejisini uygulamalı, bu strateji geliştirilmelidir.

• Öğrencinin kavramadan daha çok ses ve grafik özelliklerini yüksek kullandığı görülmektedir.

• Sıklıkla yaptığı duraksamalar, hecelemeler, metni okumaya devam etmek yerine yaptığı tekrarlar, onun okurken tereddütleri olduğunu göstermektedir. Anlamasına dikkat çekilerek öğrenci cesaretlendirilebilir.

• Olay döngüsünü kavradığı anlatımında da ortaya çıkmaktadır. Hikaye dil bilgisini kullandığı yine anlatımında görülmektedir.

•Tüm bu veriler ışığında görülüyor ki Ö9 orta seviyede bir okuyucudur.

•Ö9 için ‘Şema Hikayesi’ strateji dersi düzenlenebilir. Öğretmen yapısal ve kavramsal bölümlere sahip bir metin seçer. Küçük grubun her üyesine bir bölüm verilir. Öğrenciler bölümleri sessizce okur. Öğrenciler metnin karıştırılmış bölümlerini sözdizimsel ve anlamsal düzene koyar. Öğretmen öğrencilerin, metnin olay sırası ve anlamsal amacına dayanarak karar vermelerine yardımcı olur. Metnin tamamı okunduktan sonra öğrenciler bölümlerin sıralamasını nasıl yaptıklarını tartışırlar. Sonrasında öğretmen tam halini grupla paylaşır.

4.10. Onuncu Öğrenciye Ait Bulgular ve Yorumlar

4.10.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğrencinin Hikayesi / Okuma Geçmişi

Ö10 sınıfa 2.sınıfın 2. döneminde katılarak kısa sürede uyum sağlamış bir öğrencidir. İlk geldiği zamanlarda okumasında biraz heceleme olsa da dönem sonuna kadar bu sorunu aştığı öğretmen tarafından gözlemlenmiştir. Evinde okula başladığı süreçten itibaren ablasıyla çalıştığını öğrenci dile getirmiştir. Toplantılara genelde babası katılmış, öğrenci ile ilgili bilgilere onun vasıtasıyla ulaşılmıştır. Ö10’ un kendi okuması dışında evlerine yakın mesafede bulunan kendisinden 2 yaş küçük amcasının kızını da çalıştırdığı öğrenilmiştir.

Ö10 okumayla ilgili en çok şunu istemektedir: ‘*1dk ‘da okuduğum kelime sayısını artırmak isterim.*’

‘*En çok hikaye okumayı severim. Bazen günde 2 kitap okurum. En unutamadığım kitap Rapunzel hikayesiydi.*’

4.10.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Kendi Okuma Süreci Hakkındaki Düşünceleri

Tablo 4.42.: Onuncu Öğrencinin Görüşme Verileri

Sorular	Anahtar ifadeler
1- Okurken bilmediğin bir şeylerle karşılaştığında ne yaparsın? Başka yaptığın bir şey var mı?	‘Önce düşünüp ne olduğunu tahmin ederim. Ablama sorarım.’
2- Bildiğin iyi bir okuyucu sana göre kimdir?	‘En iyi bana göre sınıfımızdan S. okur.’
3- Onu iyi bir okuyucu yapan nedir?	‘Çünkü okurken hiç yanlış yapmıyor evde çok okuyor bence.’
4- Sence kuzenlerin de bilmediği bir şeyle karşılaşırlar mı?	‘Bilmiyorum.’
5- O, okurken bilmediği bir şeyle karşılaştınca, sence ne yapar?	‘Ablası ya da abisine soruyor olabilir.’
6- Okurken problem yaşayan birine sen nasıl yardım ederdin?	‘Sesleri gösteririm sonra da birleştirme yaptırırım.’
7- Öğretmenin ya da bir öğretmen o kişiye yardım etmek için ne yapardı?	‘Öğretmenler öncelikle heceletiyorlar ve ailesine ‘Hece çalışsın’ diyorlar.’

8- Okumayı sen nasıl öğrendin?

‘Önce sesleri tanıdım sonra da hecelere geçtim. Ailem bol bol hece çalıştırdı.’

9- Daha iyi bir okuyucu olmak için sen ne yapardın?

‘Süre tutunca daha fazla kelime okumak isterim’.

10- İyi bir okuyucu olduğunu düşünüyor musun? Neden?

‘Normal seviyedeyim. Evde okurum çünkü.’

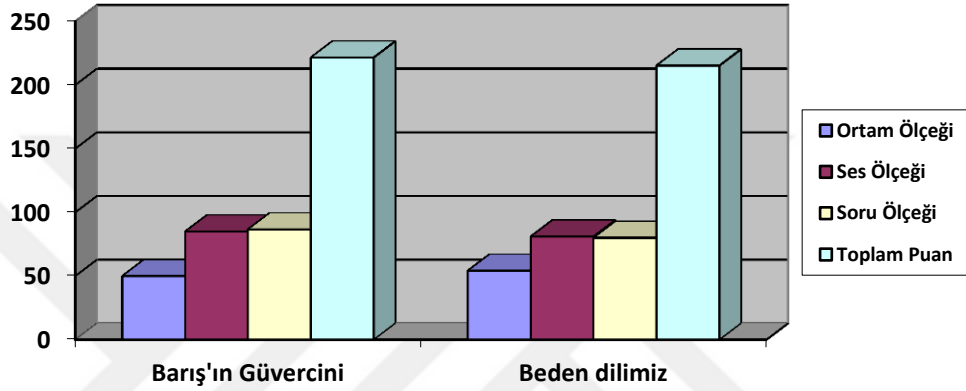
Ö10 formda ‘*Okurken hep mutlu olurum. En çok hikaye okumayı severim. Bazen 2 kitap okurum. En unutamadığım şey Rapunzel hikayesiydi.*’ demiştir.

Kendi okumasını değerlendirmesi istendiğinde orta seviyelerde olduğunu düşünüyor.

4.10.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Yanlış Analiz Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Grafik 10: Onuncu Öğrencinin Yanlış Analiz Envanterine Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi



Grafik 11’de görüldüğü gibi onuncu öğrencinin (Ö10), Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’ndan onaylı Morpa Kültür Yayınları ‘İlk Öykülerim’ serisinden seçilen 551 kelimedenden oluşan “*Barış'ın Güvercini*” isimli öyküleyici metin okuması neticesinde almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı 222’ dir. Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak yapılan analize göre ortam ölçeğinden 50, seslendirme ölçeğinden 85 ve soru ölçeğinden 87 puan almıştır. Ortam ve seslendirme ölçeğinden alınan puanlar, okuma parçasını seslendirme düzeyini göstermekte, soru ölçeğinden alınan puan ise okuduğunu anlama düzeyini göstermektedir. Öğrencinin ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı puanların toplamı 222 olduğu için bu öğrencinin 3. Sınıf seviyesindeki bir metni okuması ve okuduğunu anlama seviyesinin öğretim düzeyinde olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencinin almış olduğu toplam puan 180 ile 240 arasındadır. Öğretim düzeyi, öğrencinin okuma hatası yaptığını fakat okuduğunu anladığını ifade etmektedir. Öğrenci 10 atlama, 5 ekleme, 7 yanlış okuma olmak üzere toplam 22 hata yapmıştır.

İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içerisinde yer alan 463 kelimedden oluşan ‘Beden dilimiz’ isimli bilgilendirici metin okumasından almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı 215’dir. Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak yapılan analize göre ortam ölçeğinden 54, seslendirme ölçeğinden 81 ve soru ölçeğinden 80 puan almıştır. Öğrencinin ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı puanların toplamı 215 olduğundan bu metin için okuduğunu anlama seviyesinin öğretim düzeyinde olduğu söylenebilir. Öğrenci 4 atlama, 2 ekleme, 8 yanlış okuma hatası, toplam 14 hata yapmıştır.

Öğrenci iki metindeki hatasında da düzeltme yapmamıştır. Hatalarındaki ilk metinde %85, 2. Metinde %81 seslendirme düzeyi onun metnin yüzeyseline bağlı olduğunu göstermektedir. 2 metinde de yanlış analiz envanterine göre okuduğunu anlama seviyesi öğretim düzeyinde çıkmıştır. Öğrenci soru ölçeğine göre öyküleyici metinden %87, bilgilendirici metinden %80 almıştır.

4.10.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Hata Analizine (Miscue Analysis) Göre Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Öyküleyici Metin: Şenlikli Bir Akşam Yemeği

‘Şenlikli Bir Akşam Yemeği’ (610 kelime) hikayesinde öğrencinin okuyucu profili aşağıda verilmiştir.

Hata Analizinde Derin İnceleme Prosedürü Okuyucu Profil Formu

ŞABLON	%	%	OKUYUCU
ANLAM YAPILANDIRMA YÜZDE			ÖĞRETMEN
Kayıpsız	64	) 76	SEÇİLEN PA
Kısmen Kayıp	12		TEST BOYU
Kayıp	24		
DİLBİLGİSEL İLİŞKİ			Sıra
Güçlü	56	) 68	
Kısmen Güçlü	4		
Aşırı Düzeltme	8		
Zayıflık	32		
METİNDE KELİME YER DEĞİŞTİRMELERİ			
(Harf)Sembol Benzerliği		) 93	
Yüksek	86		
Biraz	7		
Hiç	7		
Ses Benzerliği		) 93	
Yüksek	86		
Biraz	7		
Hiç	7		
YENİDEN ANLATIMI			
Karakterler	40		
Olaylar	55		
Toplam	95		
Bütünsel Skor			
MPHW	4,09	ZAMAN	6dk 36sn
YORUMLAR			

Şekil 4.54.: Ö10' un 1. Okuyucu Profil Formu

MPHW: 4,09. Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 4 kelime hata yapmıştır. 6dk 36sn süren okuması sonucunda yeniden anlatımda karakterlerden 40, olaylardan 55 olmak üzere toplam 95 puan almıştır. %76 Anlam yapılandırma ve %68 dil bilgisi

ilişkileri gösteriyor ki Ö10 dilin ipuçlarını seçici ve esnek olarak orta seviyelerde kullanıyor. %24 oranında anlam yapılandırmasında kaybı var ve %32 dilbilgisi ilişkilendirmede zayıflık gösteriyor.

56	68	213	de	-	4 yerde kelime eklenmiş.
4		214	kisi	-	
8		215	oldu.	-	
32		502	de	-	
6	93	309	-	Ablam	309-403-411'de kelimeler
		403	-	geldi.	ettim.
		411	-	el	
93	93	107	⊙ yitkasin	yitkansa	
		210	⊙ içini	içine	Kelimelerde ya da fiillerde
		216	bilmiyordum	bilmiyordum.	değişiklikler yapmış.
		311	attıdim	attidim	
		409	Yavrucagim	Yavrucugum	
		411	⊙ paniklenmiş	panikleniş	6 farklı yerde noktalama işaretleri
		411	koyulurken	koyarken	konuşmuş.
		414	hazırlamistik	hazırladık	
		416	keloldumisti.	kelmişti.	
		504	\$ benzememiyordu.	benzemiyordu	

Şekil 4.55.: Ö10' un Hata Örnekleri

107-201-213-214-215-216-309-311-403-406-409-411-416-502-503. satırlarda sözdizimsel ve anlamsal kabul edilebilirliği kısmen ya da tam olan hatalar, öğrencinin anlamsal yapılandırmasını ve gramer ilişkilerini yüksek yapabilmesini, böylelikle tahmin ve onaylama stratejisini kullanabildiğini göstermiştir.

107-210-214-215-305-314-504. satırlarda sözdizimsel ve anlamsal kabul edilebilir ya da kısmi kabul edilebilir hatalarını düzeltmiş ve böylelikle anlamsal yapılandırma ve gramer ilişkisi yüzdesini yükseltmiştir.

214-215. satırda öğrenci sözdizimsel ve anlamsal kabul edilebilir kelime eklemelerini düzelttiği için gramer dil ilişkisi aşırı düzeltmeye(%8) girmiştir.

Kelime yerine koyma hatalarında %93 grafik ve %93 ses benzerliği göstermiştir. Bu yerine koyma hatalarında %7 grafik ve ses benzerliği olmadığını göstermiştir.

213-214-215-502 satırlarda metinde yer almadığı halde ‘de’, ‘kişi’, ‘oldu’ kelimelerini getirmiştir.

309-403-411. satırlarda metinde yer alan ‘Ablam’, ‘geldi’, ‘el’ kelimelerini okumamıştır.

107-210.satırda kelime sonundaki ekleri değiştirmiş, ‘yıkarsa’ yerine ‘yıkasın’, ‘içine’ yerine ‘içini’ okumuştur.

216-311-409-411-414-416-504. satırda kelimelerin ortasındaki heceler değiştirilmiştir, ‘bilmiyordum’ yerine ‘bilemiyordum’, ‘atıldım’ yerine ‘atladım’, ‘yavrucuğum’ yerine ‘yavrucağım’, ‘paniklemiş’ yerine ‘paniklenmiş’, ‘koyarken’ yerine ‘koyulurken’, ‘hazırladık’ yerine ‘hazırlamıştık’, ‘kalmıştı’ yerine ‘kalakalmıştı’, ‘benzemiyordu’ yerine ‘benzemeyordu’ okumuştur.

201-406-413-414-503.satırlarda noktalama işaretlerine dikkat etmeden okumuştur. ‘İyi. O zaman...’, ‘...hazırladık. Anne ablam...’, ‘...geleceklermiş, ya!’, ‘...hazırladık. İşte...’, ‘...hazırdı. İşte hemen...’

Ablama sordum. O da bana yapmam gerekenleri söyle sıraladı:

-Önce tabakları diz. Sonra çatalları tabakların sağına, hayır hayır, soluna koy. Bıçaklar tabakların sağında duracak. Peçeteleri güzelce üçgen katlayıp tabakların içine yerleştir. Bardakları da tabakların önüne sırala.

103

305 Ben de aynen onun dediklerini yapmaya çalıştım. ^{(C) Sofrayı güzelce} Sofra güzel görünsün

diye salondaki vazoyu da masanın ortasına koydum. ^(D) Çiçekler biraz solmuş gibiydi ama yine de güzeldi. Bu arada ablam da kocaman bir tabak salata hazırlamıştı. E tabi bu işler için de epeyce zaman harcamıştık. Karnımız da

309 oldukça acıkmıştı. (Ablam):

-Şimdi de köftelerle patatesleri kızartacağım, dedi.

311 -Ben kızartayım, ^{(E) atladım} diye atıldım ama ablam kesin bir tavırla:

-Olmaz, kızartma çok tehlikeli bir iş! Çok dikkat etmek gerekir. Sen ayağımın altında dolaşma. Git odanı topla, dedi.

314 Ablam, kendisini iyiden iyiye ^{(C) annem} sanmaya başlamıştı anlaşılır. Ney-

se, köfte ve patatesler bir an önce kızarsın da yiyelim diye sesimi çıkarmadım. Annem ve babam nerde kalmışlardı canım? Neredeyse konuklar gele-

Şekil 4.56.: Ö10' un Metin Örneği

Bilgilendirici Metin: Altın Öğütler

Altın Öğütler (524 kelime) bilgilendirici metninde öğrencinin okuyucu profili aşağıda verilmiştir.

Hata Analizinde Derin İnceleme Prosedürü Okuyucu Profil Formu			
ŞABLON	%	%	OKUYUCU
ANLAM YAPILANDIRMA	YÜZDE		ÖĞRETMEN
Kayıpsız	28	) 59	SEÇİLEBİLİR
Kısmen Kayıp	31		TEST BİRİMİ
Kayıp	41		
DİLBİLGİSEL İLİŞKİ			Sıra
Güçlü	28	) 31	
Kısmen Güçlü	-		
Aşırı Düzeltme	3		
Zayıflık	69		
METİNDE KELİME YER DEĞİŞTİRMELERİ			
(Harf)Sembol Benzerliği			
Yüksek	100		
Biraz	-		
Hiç	-		
Ses Benzerliği			
Yüksek	100		
Biraz	-		
Hiç	-		
YENİDEN ANLATIMI			
Karakterler	42		
Olaylar	45		
Toplam	87		
Bütünsel Skor			
MPHW	6,1	ZAMAN	7dk 41sn.
YORUMLAR			

Şekil 4.57.: Ö10' un 2. Okuyucu Profil Formu

MPHW: 6,1. Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 6 kelime hata yapmıştır. Okuması 7dk 41 sn sürmüştür. %59 Anlam yapılandırma ve %31 dil bilgisi ilişkileri gösteriyor ki Ö10, anlam yapılandırmada dilin ipuçlarını seçici ve esnek olarak orta

seviyelerde kullanıyor fakat dil bilgisi ilişkilerinde kullanamıyor. %41 oranında anlam yapılandırmasında kaybı var ve %69 dil bilgisi ilişkilendirmede zayıflık gösteriyor.

31	113	Baskaların	Baskalarını	113-228 satırlar arasında son harfleri ya yanlış okunmuş ya da hece atılmış.
	113	desinmanı	desinmesi	
	113	edimim	edirim	
	124	Haramilerle	Haramilere	
	126	alması	almasa	119-230 satırlar arasında kelime ortalarında yer alan hece ya da harfler ya atılmış ya da değiştirilmiştir.
	133	hepiniz	hepinizim	
	136	Birinde	Birinden	
	208	2x eder	ede	
	211	istemediği	istemediği	
	222	etrafı	etrafı	
	227	gikermeyalın	sikermeyalın	
	227	arabtarını	arabtarı	
	228	iki	iki	
	228	Birinci	Birimi	
112	Nerde	Nerede		
103	bilenem	bilenem		
117	sorsam	sorsam		
136	yardımdan	yardımdan		
207	şirketiminiz	şirketiminiz		
211	ıştır	ıştır		
212	uyarılmalardır	uyarılmalardır		
214	sakindirler.	sakindirler.		

Şekil 4.58.: Ö10' un Hata Örnekleri

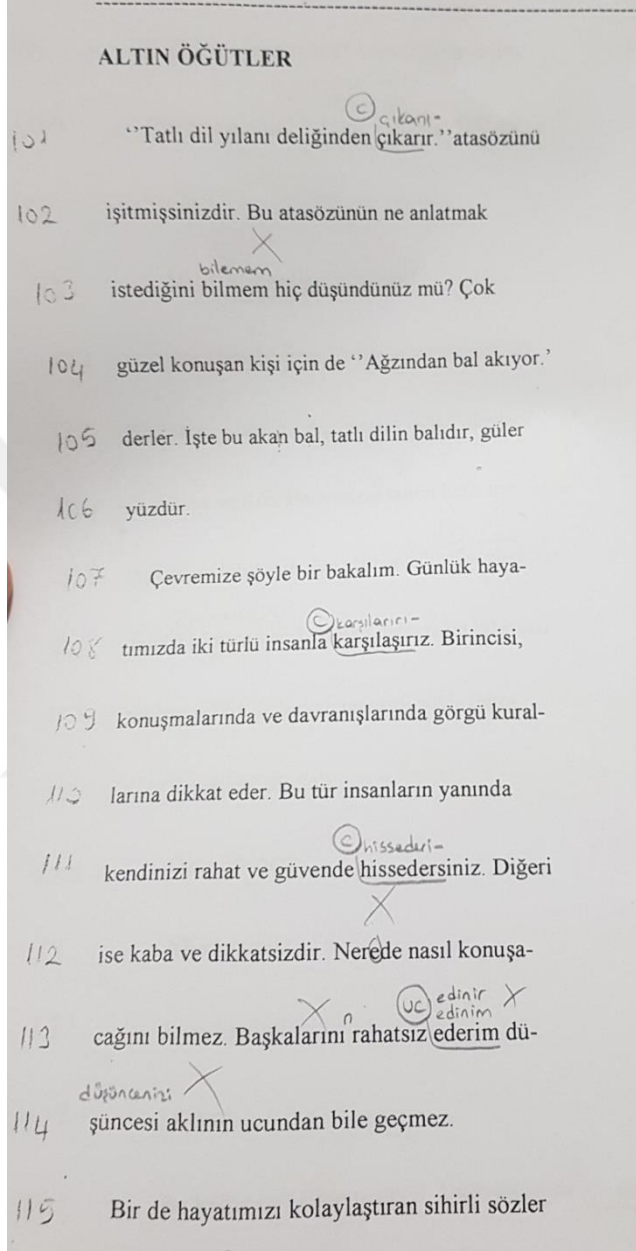
112-116-117-119-124-126-136-139-202-216-222-225-227-228-230. satırlardaki yer değiştirmeleri, eklemeleri, ihmalleri anlam yapılandırmasını kısmen ya da kayıpsız kurabildiğini göstermiştir.

119-126-136-227-228. satırlarda kısmi düzeltmeleri ya da düzeltmeleri anlam yapılandırmasını ve gramer ilişkisini kurabildiğini göstermiştir. 227. satırda sözdizimsel ve anlamsal kabul edilebilir hatasını düzelttiği için aşırı düzeltme yapmış %3 profiline yansımıştır.

%69 zayıflık gösteren gramer ilişkisi yüzdesi, öğrencinin anlama odaklanma yerine kelimeye ve sese dikkat gösterdiğini böylelikle %100 grafik ve ses benzerlikli hata yaptığını ortaya koyuyor.

Hatalarında çok yüksek seviyede grafik ve ses benzerliği gösteriyor(%100). Kelime yerine koymalarında ses ve grafik benzerliği olmayan hiç hata yapmamıştır.

Öğrenci kelimenin şekline yine çok bağlı kaldığını, seslendirmeye ağırlık verip anlamaya dikkat etmediğini göstermiştir.



Şekil 4.59.: Ö10' un Metin Örneği

113-124-126-133-136-208-211-222-227-228. satırlardaki kelimelerin son hecelerini ya yanlış okumuş ya da hece atlaması yapmış. 'Başkalarını' yerine 'başkalarının', 'düşüncesi' yerine 'düşüncenizi', 'ederim' yerine 'edinim', 'haramilere' yerine 'haramilerle', 'olmasa' yerine 'olması', 'hepinizin' yerine 'hepiniz', 'birinden'

yerine ‘birinde’, ‘ede’ yerine ‘eder’, ‘istemediğini’ yerine ‘ istenmediğini’, ‘etrafta’ yerine ‘etrafa’, ‘çıkarmamalıyız’ yerine ‘çıkarmayalım’, ‘anahtarı’ yerine ‘anahtarını’, ‘iki’ yerine ‘ikisi’, ‘birini’ yerine ‘birinci’ okumuştur.

112-103-117-136-202-211-212-216-225-227-228-230.satırlarda kelime ortalarında yer alan hece ya da harfler ya atlanmış ya da değiştirilmiş. ‘bilmem’ yerine ‘bilemem’, ‘sorsam’ yerine ‘sorarsam’, ‘yardımından’ yerine ‘yardımdan’, ‘öğretmenlerimiz’ yerine ‘öğretmenimiz’, ‘iştir’ yerine ‘iştir’, ‘uyarlamışlardır’ yerine ‘uyarılmışlardır’, ‘sakınırlar’ yerine ‘sakındırırlar’, ‘sorsanız’ yerine ‘sorarız’, ‘dinlemedir’ yerine ‘dinlemektir’, ‘elmanın’ yerine ‘elemanın’, ‘göremeyiz’ yerine ‘görmeyiz’, ‘nerede’ yerine ‘nerde’ okumuştur.

Tablo 4.43.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 1)

ÖYKÜLEYİCİ METİN YENİDEN ANLATIM FORMU:	
ŞENLİKLİ BİR AKŞAM YEMEĞİ	
Okuyucu: Ö10	
KARAKTER ANALİZLERİ:	
(40 puan) <u>40</u>	
Hatırlamalar (20 puan)	Gelişmeler (20 puan)
Evin küçük oğlu	Küçük çocuk ve abla
Abla	öğrencidir.
Anne	Anne ve Baba
Baba	çalışıyorlardır.
	Anne çocuğu arayarak eve
	misafir geleceğini haber eder.
OLAYLAR: (60 puan) <u>55</u>	
<p>*Küçük çocuk eve döndüğünde annesi yoktur. Annesi işten evi arayarak gecikeceğini ve akşama misafirleri olduğunu söyler. Ablasına kendisi gelene kadar patatesleri soymasını, dolaptan kıymayı çıkarmasını, salata malzemelerini yıkamasını söylemesini ister. Babasına da misafir için meyve almasını iletmesini ister. Çocuktan yalnızca ortalığı dağıtmamasını ve ablasının sözünü dinlemesini ister.</p>	
(20 puan) <u>20</u>	
<p>*Ablası durumu öğrenince, anneme sürpriz yapalım der ve kardeşinden yardım ister. Ablası iş bölümü yaparak, çocuğa patatesleri soyma, masayı hazırlama görevi verir. Kendisi salata malzemelerini yıkayıp salatayı yapma ve patates köfteleri kızartma işini alır. Masayı hazırlarken yapması gerekenleri kardeşine tek tek sıralar:</p>	
-Masa örtüsünü düzgünce ört,	
-Tabakları diz. Çatalları tabakların soluna, bıçakları sağına koy.	

-Peçeteleri düzgünce üçgen katlayıp tabakların içine yerleştir.

-Bardakları tabakların önüne sırala. (20 puan)

18

*Köfte ve patatesleri kızartma işini soğumaması için en sona bırakırlar. Çocuk kızartmayı yapabileceğini söylese de ablası izin vermez bunun yerine odasını toplamasını ister. (5 puan)

4

*Annesi eve döndüğünde kızartmayı ablasının yaptığını görünce telaşa kapılır ve işe el koyar. Bu arada baba eve döner ve neler olduğunu anlamaya çalışır. Ablasıyla yaptıklarını kısaca övgüyle özetler. Baba ise misafirlerin bu akşam değil ertesi akşam geleceğini söyleyince annesi öylece kalakalır ve gülmeye başlarlar.

(10 puan)

9

Misafir için hazırladıkları sofraya ailecek otururlar. Masa örtüsü yamuk, tabak, çatal ve bıçaklar düzgün sıralanmamış, köfteler şekilsiz ve iyi pişmemiş, patatesler fazla kızarmış olsa da lezzetleri fena değildir. Üstelik en önemlisi o akşam ailece şenlikli bir yemek yerler. (5 puan)

4

Karakter Analizleri (40) 40

Olaylar (60) 55

Toplam Puan 95

Olay Örgüsü

İşten geç çıkacak olan anne evi arayarak çocuklarından hazırlık yapmalarını ister. Abla durumu öğrenince, küçük kardeşiyle, annelerine bir sürpriz yapmaya karar verirler. İş bölümü yaparak anneleri gelmeden sofrayı hazırlarlar. Eve gelen anne şaşırda da asıl şaşkınlığı misafirin ertesi gün geleceğini babalarından öğrendiklerinde yaşarlar. Günün sonunda ailecek mutlu bir yemek yerler.

Tema

Ailede küçükten büyüğe herkesin işbirliği içinde bulunması, yardımlaşma ile işlerin kolayca halledilebilmesi ve günün sonunda misafirin gelmeyeceğini öğrenseler de ailece şenlikli yemek yiyebilmeleridir.

Tablo 4.44.: Öğrencinin Yeniden Anlatımı (Metin 2)

BİLGİLENDİRİCİ METİN YENİDEN ANLATIM FORMU: ALTIN ÖĞÜTLER	
Öğrenci: Ö10	
KARAKTERİSTİK BİLGİLER	
(50 puan)	<u>45</u>
Sihirli Sözler (10)	
<ul style="list-style-type: none">• <i>Teşekkür ederim!</i>• <i>Özür dilerim!</i>• <i>Affedersiniz!</i>• <i>Rica ederim!</i>• <i>Lütfen!</i>	
Görgü sahibi insanlar; (10)	
<ul style="list-style-type: none">• <i>Yerinde ve zamanında konuşurlar.</i>• <i>Altın sözleri kullanırlar.</i>• <i>Ses tonlarına dikkat eder ve emir verici ifadeler kullanmazlar.</i>	
“İsteddiğini söyleyen istemediğini iştir”(5)	
“Bin dinle bir konuş”(5)	
“Söz gümüşse sükut altındır”(5)	
<ul style="list-style-type: none">• Karakteristik Bilgilerin Yer Aldığı İfadeler	
Birinden bir iyilik gördüğümüz zaman o kişiye teşekkür ederiz. İstemeden yaptığımız yanlış bir davranış ya da söylediğimiz hatalı bir söz için özür dileriz. Biri bize teşekkür ettiği zaman da “Önemli değil!” ya da “Rica ederim!” diyerek karşılık veririz. (5)	
Arkadaşımızı dinlerken onun yüzüne bakmaya, başka şeylerle meşgul olmamaya, sözünü kesmemeye dikkat ederiz.(10)	
GENELLEMELER	
(25 Puan)	<u>25</u>

İki türlü insanla karşılaşırız. Birincisi görgülü, ikincisi ise kaba ve dikkatsizdir.

Görgü sahibi insanlar, hem yerinde konuşurlar hem de konuşurken ses tonlarına dikkat ederler. Konuşmaları, dinleyeni rahatsız etmez.

Konuşmalarında olumsuz ve kırıcı ifadeleri kullanmazlar ve bağırmadan konuşurlar.

Biz bu sihirli sözleri önce ailemizden sonra öğretmenlerimizden öğreniriz.

İletişimde konuşmak kadar dinlemek de önemlidir. Dinlemeden anlama olmaz.

Dinleme konuşmaktan daha zordur. Çünkü dinlemek sabır ister, çaba ister.

Öğrenmenin ilk adımı dinlemedir.

ANA KAVRAMLAR

(25 Puan)

22

Konuşurken insanları rahatsız etmemeli, altın sözleri kullanmalı. Yerinde ve zamanında konuşmalı.

Dinlerken de başka şeylerle meşgul olmadan sabırla dinlemeli.

Yeniden Anlatım

- Karakteristik Bilgiler **45**
- Genellemeler **20**
- Ana Kavramlar **22**
- Toplam Puan **87**

Yorumlar

Öğrenci genellemelerde, iki türlü insanla karşılaştığını, ilkinin görgülü ve nazik diğerinin tam tersi olduğunu belirtmiş ve insanların davranışlarındaki özelliklerini anlatmıştır. Spesifik bilgilerde sihirli sözlerden bahsetmiş, 'Teşekkür ederim', 'Özür dilerim', 'Lütfen' örneklerini vermiştir. 'Altın sözler' kavramını cümle içinde kullanmış, doğru ve yerinde konuşma ile ilgili atasözlerinden 'İstedğini söyleyen istemediğini işitir.' ve 'Söz gümüşse sükut altındır' ı anlatımında kullanmıştır. Fakat genellemelerde öğrenmenin ilk adımının dinleme olduğunu atlamıştır.

4.10.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Metin Özelliklerine (Tür, Okunabilirlik) Göre Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Öyküleyici Metin; MPHW: 4,09. Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 4 kelime hata yapmıştır. Okuması 6dk 36 sn sürmüştür.

Bilgilendirici metin; MPHW: 6,1. Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 6 kelime hata yapmıştır. Okuması 7dk 41 sn sürmüştür. Görülüyor ki öğrenci bilgilendirici metni daha yavaş okumuş ve daha fazla hata yapmıştır.

Ö10' e Ait Bulguların Yorumlanması

•Ö10 '1dk 'da okuduğum kelime sayısını artırmak isterim.' sözleriyle hızlı okuma isteğini vurgulamıştır. Ö10 formda '*Okurken hep mutlu olurum. En çok hikaye okumayı severim. Bazen günde 2 kitap okurum.*' demiştir. Kendi okumasını değerlendirmesi istendiğinde orta seviyelerde olduğunu düşünüyor.

•**Öğrenci yanlış analizi uygulamasında**; metindeki hatalarının hiçbirinde düzeltme yapmamıştır. Hatalarındaki ilk metinde %85, 2. Metinde %81 seslendirme düzeyi onun metnin yüzeyseline bağlı olduğunu göstermektedir. 2 metinde de yanlış analiz envanterine göre okuduğunu anlama seviyesi öğretim düzeyinde çıkmıştır.

•**Öğrenci hata analizi uygulamasında**; metin boyunca başlangıç ve örnekleme stratejisini kullanmaktadır. Tahmin ve onaylama stratejilerini etkin kullanabilmesi onun linguistik risk alabildiğini göstermektedir (%76 Anlam yapılandırma-%68 Grammer dil ilişkisi).

•1.metin: Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 4 kelime hata yapmıştır. Okuması 6dk 36sn sürmüştür.

•2.metin: Öğrenci her 100 kelimedede ortalama 6 kelime hata yapmıştır. Okuması 7dk 41 sn sürmüştür. Görülüyor ki öğrenci bilgilendirici metni daha yavaş okumuş ve daha fazla hata yapmıştır.

•Onaylama stratejisini yüksek kullanmaması anlam yapılandırmadaki düşük yüzdesini açıklamaktadır.

•Öğrencinin, metin yüzeyseline bağlı olduğu, kavrama kadar ses ve grafik özelliklerini yüksek kullandığı görülmektedir.

•Dil ipuçlarını daha esnek ve rahat kullanması gerekmektedir.

•Düzeltilme stratejilerini yüksek kullanabilmelidir.

•Tahmin ve onaylama stratejisini daha etkin kullanmalıdır.

•Olay döngüsünü kavradığı anlatımında da ortaya çıkmaktadır.

Hikaye dil bilgisini kullandığı yine anlatımında görülmektedir.

•Sıklıkla yaptığı duraksamalar, hecelemeler, metni okumaya devam etmek yerine yaptığı tekrarlar, onun okurken tereddütleri olduğunu göstermektedir. Anlamasına dikkat çekilerek öğrenci cesaretlendirilebilir.

•Tüm bu veriler ışığında görülüyor ki Ö10 orta seviyede bir okuyucudur.

•Ö10 için ‘**Hedefine Nasıl Ulaşır?’ strateji dersi** düzenlenebilir. Bu strateji dersi uygulamasıyla birçok öğrenci, BRI sorusunda ‘Daha hızlı okuma isteği’ ni vurgulayan diğer öğrencilerle birlikte etkili ve esnek bir okuyucu olmanın, daha anlamlı okuyabilmenin ve daha hızlı okuyabilmenin ne anlama geldiğini tartışır. Kendi okumasının ses kaydını dinlediğinde, düzeltmelerini, tekrarlarını not ederek, mantıklı tahminler

üretmek iyi bir şekilde okuduğunda ne yaptığını tartışır. Böyle bir konuşmadan sonra, aşırı düzeltmelerin öğrencinin hedefine ulaşmasını nasıl engellediğini, etkili okuyucuların ne yaptığını tartışmak, orta düzeydeki okuyucuların hedeflerine ulaşmalarını sağlar.

Tüm öğrencilerin okuma düzeyi tespitlerinin ve değerlendirmelerinin ardından sırasıyla yanlış analizi envanteri ve hata analizine göre sesli okuma hata frekansları ve hata verileri tablolaştırılarak (Tablo 45 ve Tablo 46) sunulmuştur.

Tablo4.45.: Öğrencilerin Yanlış Analizine Göre Sesli Okuma Hata Frekansları ve Soru Ölçeği Puan Yüzdeleri

Katılımcılar	Metinler	Düzeltilme	Yanlış Türleri (Frekans)				Toplam Hata Sayısı	Soru Ölçeği Puan Yüzdesi
			ekleme	atlama	yanlış okuma	telaffuz		
Ö1	1.metin (Öyküleyici)	-	1	-	3	-	4	80
	2.metin (Bilgilendirici)	-	2	2	6	-	10	67
Ö2	1.metin (Öyküleyici)	4	5	21	24	-	50	93
	2.metin (Bilgilendirici)	1	4	3	4	-	11	80
Ö3	1.metin (Öyküleyici)	-	3	7	9	2	21	53
	2.metin (Bilgilendirici)	2	1	3	3	-	7	40
Ö4	1.metin (Öyküleyici)	5	-	5	2	-	7	60
	2.metin (Bilgilendirici)	1	2	7	4	-	13	40
Ö5	1.metin (Öyküleyici)	4	1	4	-	-	5	80

	2.metin (Bilgilendirici)	2	-	4	3	-	7	80
Ö6	1.metin (Öyküleyici)	-	4	6	2	-	12	60
	2.metin (Bilgilendirici)	2	2	4	3	-	9	73
Ö7	1.metin (Öyküleyici)	2	1	3	2	-	6	87
	2.metin (Bilgilendirici)	1	2	8	10	-	20	93
Ö8	1.metin (Öyküleyici)	-	3	1	2	-	6	80
	2.metin (Bilgilendirici)	-	-	3	-	-	3	87
Ö9	1.metin (Öyküleyici)	-	1	2	2	-	5	93
	2.metin (Bilgilendirici)	2	2	4	1	-	7	93
Ö10	1.metin (Öyküleyici)	-	5	10	7	-	22	87
	2.metin (Bilgilendirici)	-	2	4	8	-	14	80
Toplam		26	41	101	95	2		

Yanlış analizi uygulamasının sonucunda tabloda gözlemlenen verilere göre;

Birinci öğrenci (Ö1) *1.metinde* toplam 4 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası 3 yanlış okuma olmuştur. Soru ölçeği yüzdesi %80'dir.

2.*metinde* toplam 10 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatalarının başında 6 yanlış okuma hatası gelmektedir. Soru ölçeği yüzdesi %67'dir.

İkinci öğrenci (Ö2) 1.*metinde* toplam 50 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası sırasıyla 24 yanlış okuma ve 21 atlama olmuştur. Öğrenci 4 düzeltme yapmıştır. Soru ölçeği yüzdesi %93'dür.

2.*metinde* toplam 11 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hataları sırasıyla 4 yanlış okuma, 4 ekleme hatası olmuştur. Öğrenci 1 düzeltme yapmıştır. Soru ölçeği yüzdesi %80'dir.

Üçüncü öğrenci (Ö3) 1.*metinde* toplam 21 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası sırasıyla 9 yanlış okuma ve 7 atlama olmuştur. Soru ölçeği yüzdesi %53'dür.

2.*metinde* toplam 7 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hataları sırasıyla 3 yanlış okuma, 3 atlama hatası olmuştur. Öğrenci 2 düzeltme yapmıştır. Soru ölçeği yüzdesi %40'dır.

Dördüncü öğrenci (Ö4) 1.*metinde* toplam 7 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası 5 atlama hatası olmuştur. Öğrenci 5 düzeltme yapmıştır. Soru ölçeği yüzdesi %60'dır.

2.*metinde* toplam 13 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hataları sırasıyla 7 atlama, 4 yanlış okuma hatası olmuştur. Öğrenci 1 düzeltme yapmıştır. Soru ölçeği yüzdesi %40'dır.

Beşinci öğrenci (Ö5) 1.*metinde* toplam 5 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası 4 atlama hatası olmuştur. Öğrenci 4 düzeltme yapmıştır. Soru ölçeği yüzdesi %80'dir.

2.*metinde* toplam 7 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hataları sırasıyla 4 atlama, 3 yanlış okuma hatası olmuştur. Öğrenci 2 düzeltme yapmıştır. Soru ölçeği yüzdesi %80'dir.

Altıncı öğrenci (Ö6) *1.metinde* toplam 12 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası 6 atlama ile 4 ekleme hatası olmuştur. Soru ölçeği yüzdesi %60'dir.

2.metinde toplam 9 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hataları sırasıyla 4 atlama, 3 yanlış okuma hatası olmuştur. Öğrenci 2 düzeltme yapmıştır. Soru ölçeği yüzdesi %73'dür.

Yedinci öğrenci (Ö7) *1.metinde* toplam 6 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası 3 atlama hatası olmuştur. Öğrenci 2 düzeltme yapmıştır. Soru ölçeği yüzdesi %87'dir.

2.metinde toplam 20 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hataları sırasıyla 10 yanlış okuma ile 8 atlama hatası olmuştur. Öğrenci 1 düzeltme yapmıştır. Soru ölçeği yüzdesi %93'dür.

Sekizinci (Ö8) *1.metinde* toplam 6 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası 3 ekleme hatası olmuştur. Soru ölçeği yüzdesi %80'dir.

2.metinde toplam 3 sesli okuma hatası yapmıştır. Hataların 3'ü de atlama hatasıdır. Soru ölçeği yüzdesi %87'dir.

Dokuzuncu öğrenci (Ö9) *1.metinde* toplam 5 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci en çok 2 yanlış okuma ve 2 atlama hatası yapmıştır. Soru ölçeği yüzdesi %93'dür.

2.metinde toplam 7 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hataları sırasıyla 4 atlama, 2 ekleme hatası olmuştur. Öğrenci 2 düzeltme yapmıştır. Soru ölçeği yüzdesi %93'dür.

Onuncu öğrenci (Ö10) *1.metinde* toplam 22 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci en çok 10 atlama ve 7 yanlış okuma hatası yapmıştır. Soru ölçeği yüzdesi %87'dir.

2.metinde toplam 14 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hataları sırasıyla 8 yanlış okuma ve 4 atlama hatası olmuştur. Soru ölçeği yüzdesi %80'dir.

Tablo 4.46.: Öğrencilerin Hata Analizine Göre Sesli Okuma Hata Verileri

Katılımcılar	Metinler	MPWH	Dilin ipuçlarını esnek kullanma	Anlam yapılandırma-dil bilgisi ilişkisi yüzdeleri	Hatalarının sözdizimsel ve anlamsal kabul edilirliliği	Grafik ve ses benzerliği yüzdeleri	Metin yüzeyselliğine bağlılığı
Ö1	1.metin	5	zayıf	%34-%31	Az/Yok	%96-%96	Bağlı
	2.metin	9	zayıf	%45-%36	Az/yok	%100-%100	Bağlı
Ö2	1.metin	6	güçlü	%73-%68	Var/kısmen	%92-%92	Bağlı
	2.metin	15	kısmen	%63-%48	Var/kısmen	%95-%95	Bağlı
Ö3	1.metin	5	zayıf	%45-%32	Az/yok	%100-%100	Bağlı
	2.metin	8	zayıf	%48-%36	Az/yok	%97-%98	Bağlı
Ö4	1.metin	7	kısmen	%61-%53	Var/kısmen	%100-%100	Bağlı
	2.metin	8	kısmen	%58-%58	Var/kısmen	%100-%95	Bağlı
Ö5	1.metin	5	zayıf	%48-%34	Az/yok	%100-%100	Bağlı
	2.metin	7	kısmen	%47-%56	Var/kısmen	%100-%96	Bağlı
Ö6	1.metin	3	kısmen	%59-%53	Var/kısmen	%91-%83	Bağlı
	2.metin	6	zayıf	%36-%24	Az/yok	%100-%97	Bağlı
Ö7	1.metin	9	kısmen	%69-%38	Var/kısmen	%100-%100	Bağlı
	2.metin	11	kısmen	%50-%38	Var/kısmen	%100-%98	Bağlı
Ö8	1.metin	1	kısmen	%50-%50	Var/kısmen	%100-%100	Bağlı
	2.metin	3	güçlü	%64-%64	Var/kısmen	%100-%100	Bağlı
Ö9	1.metin	4	zayıf	%32-%18	Az/yok	%95-%95	Bağlı
	2.metin	4	zayıf	%43-%24	Az/yok	%100-%100	Bağlı
Ö10	1.metin	4	güçlü	%76-%68	Var/kısmen	%93-%93	Bağlı
	2.metin	6	kısmen	%59-%31	Var/kısmen	%100-%100	Bağlı

MPHW: Miscues per hundred Word(Yüz kelimedede ortalama hata)

Hata analizi uygulamasının sonucunda tabloda elde edilen verilere göre; çalışma grubundaki öğrencilerden 3'ü her iki metinde de dilin ipuçlarını esnek kullanmakta zayıflık, 2'si 1 metinde zayıflık ve 1 metinde kısmen esneklik, 2'si her iki metinde de kısmen esneklik, 3'ü 1 metinde kısmen esneklik ve 1 metinde güçlü esneklik göstermişlerdir.

Verilere göre katılımcılardan 5'inin hatalarının sözdizimsel ve anlamsal kabul edilirliliği her iki metinde de mevcut, 3'ünün her iki metinde de mevcut değil, 2'sinin 1 metinde mevcutken diğer metinde mevcut değildir.

Uygulamaya katılan Ö1; 1.metinde %5, 2.metinde %9, Ö2; 1.metinde %6, 2.metinde %15, Ö3; 1.metinde %5, 2.metinde %8, Ö4; 1.metinde %7, 2.metinde %8, Ö5; 1.metinde %5, 2.metinde %7, Ö6; 1.metinde %3, 2.metinde %6, Ö7; 1.metinde %9, 2.metinde %11, Ö8; 1.metinde %1, 2.metinde %3, Ö9; her iki metinde de %4, Ö10; 1.metinde %4, 2.metinde %6 hata yapmıştır.

Katılımcıların tamamı her iki metinde de %80 üzerinde grafik ve ses benzerliği gösteren yer değiştirmeler yaparak metin yüzeyseline bağlı olduklarını göstermişlerdir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmada ele alınan alt problemlerde elde edilen bulgulara yönelik tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemine göre; aile fertlerinin ya ilkökul ya ortaokul mezunu olduğu, genelde kalabalık ve geniş aileden oluştuğu, akşamları yalnızca televizyon izlemeye vakit ayırdıkları ve sosyo-ekonomik seviyeleri düşük olduğu bulguları elde edilmiştir.

Anne babaların çoğunlukla kitap okumaya zaman ayırmadığını, bunun sonucu olarak evde okuma alışkanlığını sürdüren bireylerin yalnızca okula devam eden öğrenciler ve abi-ablaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalar öğrencilerin genelde okuma alışkanlıklarının ailede rol model olan ebeveynin kitap okuma alışkanlığına bağlı olduğunu göstermektedir. Ailenin okuma alışkanlıkları konusundaki tutumu çocuğu olumlu yönde olduğu gibi olumsuz yönde de etkileyebilmektedir (Sağlamtunç, 1991; akt Yılmaz 2004). Çocuğun ya da gencin okuma alışkanlığı kazanmasında, özellikle aile içinden okuma alışkanlığına sahip bir örneğe gereksinim vardır. Diğer bir deyişle okuyan bir örnek, çocuğun ve gencin okuma alışkanlığı kazanmasında çok önemli rol oynamaktadır. Özellikle ebeveynin, çocuğu resimli kitaplara bakmaya teşvik etmeleri ve ona yüksek sesle öykü okumaları bu alışkanlığı kazandırmada önemli uygulamalar olacaktır (Yılmaz, 1993). Ogunrombi ve Adio'nun (2005) öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörleri ele alan çalışmalarında çocukların okuldaki eğitimine destek olması için evde öğrencilerin ilgisini çekecek kitaplardan oluşan kitaplık olması gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Görüşmelerde öğrencilerin evlerinde yeterince kitap bulunmadığı ve ailelerin öğrencilerde olumlu duygular uyandıracak kitapları temin etmede yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okuma alışkanlığı, bireyin okumayı bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu, okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde eleştirici

bir nitelikte gerçekleştirmesidir. Çocukların aile üyeleriyle olan ilişkileri, diğer bireylere, nesnelere ve tüm yaşama karşı aldığı tavırların, benimsediği tutum ve davranışların temelini oluşturur (Yavuzer, 2002). Ayrıca ebeveynlerin eğitim düzeyi, mesleği ve ekonomik düzeyi bu alışkanlıkların kazanılmasında etkili olmaktadır. Okuma alışkanlığının kazanılmasında 8-13 yaşları yaşamsal bir değere sahiptir (Bamberger, 1990). Çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında, ilkokulda denk gelen bu kritik dönemde aile ve öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Çocuğun kitapla olan tanışıklığı veya kitap okuma alışkanlığı her ne kadar ailede anne-baba ile başlasa da böyle bir alışkanlığın devamı, gelişmesi ve güçlenmesinde öğretmenler/öğretmenler son derece önemli rol oynamaktadır (Yağcı, 2007). Özellikle öğrencilerin evlerinde yeterince kitap bulunmaması nedeniyle okuma alışkanlığını kazandırmada okullara büyük görev düşmektedir. Smith ve diğerleri (1996) çalışmalarında, sosyo-ekonomik faktörlerin yetersizliğinin, öğrencilerin kitap edinme sürecine olan olumsuz etkisini ortaya koyarak, yukarıdaki değerlendirmeyi desteklemektedirler. İşcan ve diğerleri (2013) öğrencilerin büyük bir kesiminin (%75), okudukları kitapları, okul ya da sınıf kütüphanelerinden aldıklarını belirtmektedirler. Bu durumun sebeplerinden birinin ekonomik kaynak temelli olduğu şeklinde bir değerlendirme yapılabilir. Çalışmadaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin ev ortamlarında yeterli kitap olmaması ve öğrencilerin ilgilerini çeken kitaplara yalnızca okulda ulaşabilmesi, okuma alışkanlığı kazanılması önünde büyük engel oluşturduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını geliştirebilmeleri için okullarda bilgi kaynaklarına daha rahat ulaşmaları sağlanmalıdır. Bu amaçla okul/sınıf kütüphanelerinin/kitaplıklarının yanı sıra kasaba, köy gibi taşra bölgelerde de kütüphaneler oluşturulmalı, zenginleştirilmeli ve öğrenciler için daha çekici hale getirilmelidir. Çalışmanın bulgularına göre çoğunlukla öğrenciler masal, hikaye ve fıkra türüne ilgi duymakla beraber şiir türüne ilgi duyan öğrenciler de tespit edilmiş, metinlerin uzun ve konularının sıkıcı olmasının öğrencilerin kitap okumaya karşı tutumlarını etkilediği belirlenmiştir. Kitap seçiminde belirleyici bir diğer nokta da öğrencilerin ilgileri olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçları öğrencilerin ilgilerini çeken metinleri daha iyi anlayabildiklerini ve bu yönde bir seçimin okuma

motivasyonlarını artırdığını göstermektedir (Guthrie, 2002). Trim (2004) tarafından belirtildiği gibi öğrencilerin üçte birinin eseri sevme nedeninin eğlenceli ve heyecanlı olması, tam da yaşları itibariyle eğlenceli ve mizahi konuların işlendiği kitaplara ilgi duydukları bir dönemde olduklarını doğrulamaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan yanlış analiz envanteri sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan 3. sınıf 10 öğrencinin 4 tür sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Bunlar: Atlama, ekleme, telaffuz ve yanlış okuma hatalarıdır. Sesli okuma sırasında yapılan hata türleri incelendiğinde öğrencilerin en sık atlayıp geçme (101), yanlış okuma (95) ve ekleme yapma (41) hatası yaptıkları tespit edilmiştir. Atlayıp geçme ve yanlış okuma hatalarının en çok yapılan 2 hata olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yaptıkları tekrarlar ve kendi kendine düzeltmeler yapma ise hata olarak kabul edilmemiştir. Çünkü öğrenciler okumaları sırasında kendi hatalarını hemen fark etmiş ve düzeltmişlerdir. Bu bulgular dikkate alındığında alan yazında yapılan çalışmalarla benzer sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Benzer olarak Jenkins ve Larson (1979); Rosenberg (1986); Dağ (2010); Dedeoğlu ve diğerleri (2010); Sidekli (2010); Bayındır(2003); Özer ve Dedeoğlu (2014) ve Yılmaz (2000) çalışmalarında öğrencilerin sesli okuma sırasında en çok yaptıkları hataların yanlış okuma, atlayıp geçme ve ekleme yapma hatası olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada dördüncü alt problem olan hata analizi uygulaması sonuçlarına bakıldığında, okumalarında hata yaptıklarını fark edip düzelten okuyucuların tamamının 2 metinde de en az öğretim düzeyinde olduğu görülmüştür. Okuma hatalarını düzeltmede iyi okuyucuların, okuması zayıf olanlardan daha fazla okuma hatasını düzelttikleri görülmüştür. Bu sonuca paralel şekilde, Au (1997) okuma hatalarını düzeltmede iyi okuyucular ile okuması zayıf olan okuyucular arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Araştırmada çıkan sonuç Au (1997)' nun araştırmasıyla desteklenmiştir.

Araştırmada metin türlerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular yapılan hata sayısı ile metnin türü arasında da bir ilişki olduğunu göstermiştir. Katılımcılardan Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö10

öyküleyici metinde bilgilendirici metne göre daha az hata yapmış ve daha kısa sürede okumayı tamamlamışlardır. Ö5 ve Ö8 bilgilendirici metni daha hızlı okumuş fakat hatayı daha çok yapmışlardır. Ö9 ise her iki türde de aynı ortalamada hata yapmış ve okuma süresi birbirine yakın çıkmıştır. Kintsch ve Kozminski (1977) ve Sinatra (1990) tarafından yapılan çalışmalar, anlama başarısının metin güçlüğünden ve metinlerin uzunluğundan etkilendiği sonuçlarını ortaya koymuştur. Özellikle bilgi verici metinlerin içerdiği bilgilerin daha soyut ve karmaşık bir yapı oluşturması ve buna ek olarak bilgi verici metin yapılarının farklılık göstermesi (Singer, Harkness ve Stewart, 1997) dinleyicilerin ve okuyucuların, öyküleyici metinlerle karşılaştırıldığında bilgi verici metinleri okuma ve dinlemede daha fazla zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bilgi verici metinlerin yapılarındaki çeşitliliğin yanı sıra bu tür metinlerin sahip olduğu kavramsal yoğunluk (Crowe, 2007); ve öyküleyici metinlere nazaran tanıdık kavramların az olması; okuyucuların, öyküleyici metinlerle karşılaştırıldığında bilgi verici metinleri okumada daha fazla zorlanmalarının nedeni olarak gösterilebilir. Ayrıca bu tür metinlerde özel terimler veya teknik kelimelerin yoğun olması öğrencinin bunlarla ilgili ön bilgi eksikliği çözümü veya anlam kurma problemi yaşamasına neden olmaktadır (Armbruster ve Nagy, 1992; Bryant, Ugel, Thompson ve Hamff, 1999). Yıldız (2008) ise beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metni anlama düzeylerinin, bilgi verici metni anlama düzeylerinden oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine, Sidekli ve Buluç' un (2006) beşinci sınıf ve Temizyürek' in(2008) sekizinci sınıf düzeyinde gerçekleştirdiği araştırmalarda ise öğrencilerin okudukları öyküleyici metinleri bilgi verici metinlerden daha iyi anladıkları belirlenmiştir. Araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar, öyküleyici metinlerin bilgi verici metinlerden daha iyi anlaşıldığı yönündedir. Araştırmada öğrencilerin büyük bir kısmından elde edilen bu sonuç Kintsch ve Kozminski (1977) ve Sinatra (1990); (Singer, Harkness ve Stewart, 1997); Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski (2010) çalışmalarını desteklemiştir. Metnin konusunun öğrencinin geçmiş yaşantısında (okudukları, gördükleri, öğrendikleri) daha önce karşılaşmadığı bir konu olması ve bu yüzden öğrencinin ilgisini çekmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenciler, ilgilerini çeken ve gerçek yaşamla ilişkili olan öyküleyici metinleri okumayı tercih ettiklerini ve bundan zevk aldıklarını görüşme formlarında belirtmişlerdir. Buradan hareketle okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerde, kitap okuma alışkanlığını kazandırma ve okuma motivasyonunun

artırılması istendiğinde ilgilerini çeken konulardaki öyküleyici türde kitaplara yönlendirme yapılabilir.

İlkokul 3.sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve yaptıkları okuma hatalarının Yanlış Analizi Envanteri ve Hata Analizi kullanılarak belirlenmesinin amaçlandığı araştırmanın bulgularına göre öğrencilerinin bireysel okuma düzeylerinin ve yaptıkları okuma hatalarının öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ö2, Ö5 (2.metin için), Ö6 (1.metin için), Ö10; okumalarında anlam yapılandırma ve dil bilgisi ilişkisi sırasıyla %73-%68, %63-%48, %47-%56, %59- %53, %76-%68 kurabildiklerinde, sözdizimsel ve anlamsal kabul edilirliliği sağlayabilmekle beraber metin yüzeyseline %100 bağlılık yerine daha düşük %92, %95, %96, %91-%83, %93 şeklinde bağlılık göstermişlerdir. Bu sonuç; bütüncül dil savunucularının (Stanovich, 2000),(Wilde, 2000),(Tompkins, 2006), (Goodman ve ark. (1987) yetenekli okuyucuların anlam ve dilbilgisi ipuçlarına bağlı olma olasılıklarının daha yüksek olduğu ve daha az yetenekli okuyuculara göre grafonik ipucu kullanma olasılığının daha düşük olduğu görüşlerini desteklemektedir. Goodman and Goodman (2004) gibi bütüncül dil destekçileri, üç dil işaretleme sisteminin hepsinin, bir okumanın ne anlama geldiğini okuyucunun anlamasına yardımcı olmak için birlikte çalıştıklarını iddia ederler. Bunların farklı önem seviyelerinde çalıştığına inanılmakla birlikte, Goodman ve ark. (1987) semantik işaretlerin derin yapı süreçleri olduğunu, grafonik işaretlerin yüzey yapı süreçleri olduğunu düşünmektedir. Sonuç olarak anlam üzerine odaklanmanın yetenekli okumaya yol açması beklenmektedir (Robinson ve McKenna, 2008).

Goodman (1976), grafonik sistemin yalnızca semantik ve sentaks ipuçları kullanılmadığında kullanıldığını ve daha az yeterlilik gösteren okuyucuların zamanlarını metnin kodunu çözmek için görsel ve ses özelliklerine göre harcadıklarını varsayar. Dilin ipuçlarını esnek kullanmada zayıflık gösteren Ö1, Ö3, Ö5(1.metin için), Ö6(2.metin için), Ö9; grafik ve ses benzerliği yüzdelerini sırasıyla %96-%100, %100-%97-98, %100, %100-97,%95 kurduklarında, okumalarında anlam yapılandırma ve dil bilgisi ilişkisini (%34-%31, %45-%36), (%45-%32, %48-%36), (%48-%34), (%36-

%24), (%32-%18, %43-%24) kurabildiklerini göstermişlerdir. Bu sonuç, Goodman (1976)'nın az yetenekli okuyucuların metnin grafofonik yönüne yüksek bağlılığı varsayımıyla paralellik göstermiştir.

Westwood (2004) bütüncül dil yaklaşımı doğruysa, okuma öğretiminin anlambilimsel ve sözdizimsel stratejilerin kullanımına odaklanması gerektiğini; becerilere dayalı bakış açısı doğruysa, öğretimin görsel ve sağlam kod çözme stratejilerine odaklanması gerektiğini vurgulamıştır. Beceriye dayalı (veya aşağıdan yukarıya) yaklaşım, bir bütünün anlaşılabilmesi için parçalara ayrılmış okumaya odaklanmaktadır. Beceri temelli teorisyenler grafofonik sistemin rolüne daha fazla önem verir. Yetenekli okuyucuların önce metnin görsel ve ses özelliklerine, daha sonra semantik ve sentaks ipuçlarına güvenmesini önerirler (Wren, 2008). Daha az yetenekli okuyucular semantik ve sentaks ipuçlarına başvurma eğilimindedir, çünkü metnin grafik ve fonik özelliklerini kullanmak için yeterli beceriye sahip değildirler (Nicholson, 1993). Bu iki yaklaşım arasındaki temel fark, yetenekli okuyucuların metni işlerken kullandıkları stratejilere vurgu yapılması olmuştur (Robinson ve McKenna, 2008). Tüm dil savunucuları semantik ve sözdizimsel ipuçlarına değer verirken, beceri temelli destekçiler grafofonik ipuçlarına değer verir. Peverly ve Kitzen (1998) ve Adams (1991), her iki yaklaşımın da fonik veya anlam üzerine odaklanarak daha başarılı sonuçlar yaratmasının beklendiğini savunmaktadır. Rowe (2006) ayrıca, doğrudan harf-ses yazışma becerilerinin ilk önce tüm dil etkinliklerinin ardından da her iki ana yaklaşımın da kullanılmasıyla öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Her ne kadar eğitimciler tarafından benimsenen teorik bakış açısı sınıflarda kullanılan öğretim yöntemlerini etkileyecek olsa da, birçok sınıf uygulayıcısının araştırmacı da dahil ya hep ya hiç yaklaşımı kabul etmediği, bunun yerine her perspektifin yönlerini stratejileri belirlemede kullandığı açıktır. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar bütüncül dil yaklaşımını destekler niteliktedir.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları göz önüne alınarak şu öneriler sunulabilir:

1- Araştırma ilkokul üçüncü sınıf düzeyinde yapılmıştır. Temel eğitimin diğer sınıf kademelerine yönelik okuma değerlendirmelerinde hata analizi kullanılması hem öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemede hem de buna bağlı olarak okuma stratejileri geliştirmede sınıf öğretmenlerine fayda sağlayacaktır.

2- Okuma ortamları düzenlerken, stratejilerin merkezinde, öğrencilerin, birbirleriyle ve öğretmenle ve ayrıca metin yoluyla yazarla etkileşimde bulunmalarını sağlamak ve sürekli fırsatlara sahip oldukları yargısız ortamlarda bulunmak yer alır. Bu tür stratejiler için retrospektif hata analizinden yararlanarak öğrencilere kendi okumalarını değerlendirme fırsatı verilebilir. Böylelikle öğrencinin tüm dil sistemlerini kullanmadaki güçlü yönlerini temel alarak örnekleme, tahmin etme, çıkarım ve onaylama okuma stratejilerini kullanmada daha fazla yeterlik kazanmasına yardımcı olur.

3- Okuma güçlüğü olan öğrencilerin aileleriyle etkileşime geçilerek öğrenciler için düzenlenmesi planlanan okuma ortamları konusunda bilgi verilmelidir. Öğrencinin okumanın merkezinde ve aktif olarak katılacağı düzenlenmiş ortamlar için ilgi alanları göz önüne alınmalı, yeni alanlar için fırsatlar verilmelidir.

KAYNAKÇA

Acat, Bahattin. (1996). *Okuma Güçlükleri İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Adams, M.J. (1991). Beginning to read: A critique by literacy professionals and a response by Marilyn Jager Adams. *The Reading Teacher*, 44(6), 370–395.

Akyol, H. (2003) *Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H., & Ketenoğlu-Kayabaşı Z. E. (2018). *Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. Eğitim ve Bilim, 43(193), 143-158.

Albertini, J., Mayer, C. (2009). *Using Miscue Analysis to Assess Comprehension in Deaf College Readers*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education.

Allen P.D., Watson, Dorothy Ed. (1976). *Findings of Research in Miscue Analysis: Classroom Implications*.

Almazroui, K. (2007). *Learning together through retrospective miscue analysis: Salem's case study*. Reading Improvement, 44(3), 153-167.

Armbruster, B., & Nagy, W. E. (1992). *Vocabulary in content area lessons*. *The Reading Teacher*, 7, 550-551.

Arnold, H. (1982). *Listening to children reading / Helen Arnold*: Hodder and Stoughton in association with the United Kingdom Reading Association.

Arseven, A. (2001). *Alan araştırma yöntemi: İlkeler teknikler örnekler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. sayı 58.

Ateşman, E. (1997). *Dil Dergisi*, Ağustos.

Au, Kathryn H. (1997). *Analyzing Oral Reading Errors To Improve Instruction*. *The Reading Teacher*, (31), 46-49.

Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. Çev. Bengü Çapar. Kültür Bakanlığı, Ankara.

Barbetta, Patricia M., Heron Timothy E. Herward ve William L.Heward (1993). *Effects Of Active Student Responce During Error Correction On The Acquisition Maintenance And Generalization Of Sight Words By Students With Develpomental Disabilities*. Journal Of Applied Behavior Analysis, (26), 111-119.

Barr, R. (1974). *The Effect of Instruction on Pupil Reading Strategies*. Reading Research Quarterly, 10(4), 555-582.

Bayındır, Bahar. (2003). *İlköğretim 1, 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Beatty, LC; Care, E (2009). *Learning from their miscues: Differences across reading ability and text difficulty*, Australian Journal of Language and Literacy, 32 (3), pp. 226 – 244

Bryant, D.P., Ugel, N., Thompson, S., & Hamff, A. (1999). *Instructional strategies for content-area reading instruction*. Intervention in School and Clinic, 34, 293-302.

Campbell, R., & United Kingdom Reading, A. (1993). *Miscue analysis in the classroom*. Widnes: United Kingdom Reading Association.

Clay, M.M. (1982). *Observing young readers: Selected papers*. Portsmouth: Heinemann. Clay.

Curtis, Reagan. (2013). *(Re)Discovering Retrospective Miscue Analysis: An Action Research Exploration Using Recorded Readings to Improve Third-Grade Students' Reading Fluency*. i.e.: inquiry in education.

Crowe, D.E. (2007). *Reading comprehension instruction in the middle grades for students with learning and behavior problems*. Unpublished doctoral thesis, Graduate Faculty of Auburn University, USA.

Cunningham, J.W., Spadorcia, S.A., Erickson, K.A., Koppenhaver, D.A., Sturm, J.M., & Yoder, D.E. (2005). *Investigating the instructional supportiveness of levelled texts*. Reading Research Quarterly, 40(4), 410–427.

Çayır, A. (2014). *Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dağ, N. (2010). *Okuma güçlüğüünün giderilmesinde 3P Metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 1 (1), s. 63-74.

Danielsson, K. (2001). *Beginning readers sesitivity to different linguistic levels: an error and correction analsis at the lexical, syntactic and semantic levels*. Reading and Writting: An Interdisciplinary Journal, 14, 395–421.

Darlington, Y., and Scott, D. (2005). *Qualitative research in practice Stories from the field*. Allen & Unwin, Singapore, Australia.

Davenport, Ruth.(2002). *Miscues, Not Mistakes: Reading Assessment in the Classroom*. Portsmouth.NH:Heinamann.

Dean,S.E. (1991). *A Study of Qualitative Miscue Analysis Scoring Systems for Identification of Instructional Reading Levels*.

Dedeoğlu, H., Ulusoy, M., Ügüten, M., Yolaçan,P. (2010). *Yanlış analizi envanterinin ilköğretim okulları I. kademe öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanımı*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ, (20-22 Mayıs), s. 851-856.

Deleo, Danielle, (2013). *Influence of Retrospective Miscue Analysis on a Student's Perception of Himself as a Reader*. Education and Human Development Master's Theses. 324. https://digitalcommons.brockport.edu/ehd_theses/324

Demir, H. (2015). Yanlış Analizi Envanteri'nin ilkokul öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanımı (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Doğanay, H. (2001). *Halk kütüphanelerinin okuma alışkanlığındaki rolü ve önemi*. Türk Kütüphaneciliği 15(1), 40-44.

Duran, E, Sezgin, B. (2012). *Yankılayıcı Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31 (2),Erişim Adresi, <https://dergipark.org.tr/pub/omuefd/issue/20247/214813>.

Emmanuelle, D. (1997). *The use of running records in assessing first grade remedial reading students*. Yüksek Lisans Tezi. Coldwel College.

Eripek, Süleyman. (1980). *Okuma Yetersizliği Olan Bir Vakanın Sağaltımında Teybin Kullanılması*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (13), 443-453.

Goodman, K., & Burke, C. (1968). *Study of childrens' behavior while reading orally* (Report No. 147),Washington, DC.

Goodman, Kenneth S.,(1973). *Miscue Analysis: Applications to Reading Instruction. Miscue Analysis for In-Service Reading Teachers Yetta M. Goodman*. National Inst., of Education (DREW), Washington, D.C.

Goodman, K.(1973). *Miscue Analysis: Applications to Reading Instruction*. National Inst., of Education (DREW), Washington, D.C.

Goodman, K. (1976). *What we know about reading*. In P. Allen & D. Watson (Eds.), Findings of research in miscue analysis: Classroom implications.

Goodman, K. (1981). *Miscues: Windows on the reading process*. In K. Goodman (Ed.), *Miscue analysis: applications to reading instruction*.

Goodman, Kenneth, Goodman, Yetta, (1981). *Whole-Language, Comprehension-Centered Reading Program*. Program in Language and Literacy Occasional Paper Number 1, Feb/1981.

Goodman, Y, Watson, D, and Burke C, (1987). *Reading Miscue Inventory: Alternative Procedures* by Published by Richard C. Owen. New York.

Goodman, Watson, Burke, (1994). *Reading Miscue Inventory: From Evaluation to Instruction*. Katonah NY: Richard C Owen.

Goodman, Y. M. (1995). *Miscue analysis for classroom teachers: Some history and some procedures*. *Primary Voices K-6*, 3(4), 2-9.

Goodman, Y. (1996). *Revaluing readers while readers revalue themselves: Retrospective miscue analysis*. *The Reading Teacher*, 49 (8).

Goodman, Y., Marek Ann. (1996). "Profiles of Readers," *Retrospective Miscue Analysis*, Katonah, NY: Richard C. Owen Publishers, Inc., pp. 3-11.

Goodman Y., Paulson, E. (2000). *Teachers and Students Developing Language about Reading Through Retrospective Miscue Analysis*.

Goodman, Flurkey ve Paulson (2003). *Eye Movements and Miscue Analysis: Reading from a Constructivist Perspective*. *National Reading Conference Yearbook*, 52.

Goodman, Y, Watson, D., Burke, C., (2005). *Reading Miscue Inventory: From Evaluation to Instruction*. Katonah NY: Richard C Owen.

Goodman, K. (2005). *Making Sense of Written Language: A Lifelong Journey*. *Journal of Literacy Research*. Volume: 37 issue: 1, page(s): 1-24.

Girgin, Ü. (2006). *Evaluation of Turkish hearing impaired students' reading comprehension with the miscue analysis inventory*. *International Journal of Special Education*, 21(3), 68-84.

Göğüş, Beşir. (1983). *Okumayı Biliyor muyuz? Öğretmen Dünyası Dergisi*, S.44, 7-9.

Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Second Edition. New York: Pearson Education.

Gunning, T. G. (2003). *Creating literacy instruction for all children* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Guthrie, J. G. (2002). Preparing students for high-stakes test taking in reading. In A. E. Farstrup and S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 370-391). Newark, DE: International Reading Association.

Harris, A. J., & Sipay, S. R. (1990). *How To Increase Reading Ability: A Guide To Developmental and Remedial Methods*, Longman, Newyork.

Harris, Hodges, (1995), *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. International Reading Association,.

Hempenstall, K. *The three-cueing model: Down for the count?* [Electronic Version], p.1-21. Retrieved 23rd November 2009, Erişim adresi: <http://www.ednews.org/articles/the-threecueing-model-down-for-the-count.html>

Heubusch, J.D. ve Lloyd, J.W. (1998), *Corrective Feedback İn Oral Reading*, Journal of Behavioural Education, 8, 63-79.

Hoskisson, K. (1975). *Successive approximation and beginning reading*. The Elementary School Journal, 75(7), 442-451.

İşcan, A., Arıkan, İ. B., & Küçükaydın M. A. (2013). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları*. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, (4)11, 1-16.

Janan, Dahlia, (2011) *Towards a new model of readability*. PhD thesis, University of Warwick.

Jenkins, Joseph R. ve Katy Larson. (1979). *Evaluating Error Correction Procedures For Oral Reading*. The Journal Of Special Education, (13), 145-156.

Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (5. Baskı), Ankara.

Karasu, H., Girgin, Ü., Uzuner, Y. (2012). *İşitme Engelli Öğrenciler ve İşiten Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Formel Olmayan Okuma Envanteri ile Değerlendirilmesi*. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 2 (1).

Kenneth S. Goodman. *Miscues: Windows on the Reading Process*, Wayne State University. Goodman, Kenneth S., Ed. *Miscue Analysis: Applications to Reading Instruction*.

Kintsch, W., & Kozminski, E. (1977). *Summarizing stories after reading and listening*. Journal of Educational Psychology, 69, 491-499.

Knupp, Richard. (1988). *Improving Oral Reading Skills Of Educationally Handicapped Elementary School Aged Students Throught Repeated Readings*. Decioral Procticum, Miami Florida: Nova University (ERIC Document Reproductive Service No. ED 297 275).

Kurban, H. (2018). *Akıcılık odaklı okuma eğitimi ile okuma becerilerinin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

LeCompte, M.D. and Goetz, J. P. (1984) *Ethnographic data collection in evaluation research in D.M. Fetterman (Ed.), Ethnography in educational evaluation*, Beverly Hills, CA: Sage.

Leslie, L.& Caldwell, J. (2006). *Qualitative reading inventory--- 4* (4th ed.).Boston: Pearson Education, Inc.

Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. London: Sage Publications.

Livingston, J. E. (2006). *exploring differences in children's oral readings of authentic children's literature and commercially published leveled texts*. Unpublished Ed.D., Wayne State University, United States -- Michigan.

Long, M., & Porter, P. (1985). *Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition*. TESOL Quarterly, 19(2), 207-228.

Long, P.C. (1986). *The effectiveness of reading miscue instruments*. [unpublished research paper, Feb 1986, No. 13, Melbourne College].

Marshall, C., and Rossman, G.B. (1999). *Designing qualitative research* (3rd Edition). Sage Publications, London.

Martens, P. (1998). *Inquiry about learning and learners: Using retrospective miscue analysis to inquire*. The Reading Teacher, 52 (2), 176-180.

May, F. B. (1986). *Akt: Akyol,2005.Reading As Communication: An Interactive Approach*. USA: Merrill Publishing Company.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Revised and expanded from case study research in education. USA: JB Printing.

Moore, R. & Gilles, C. (2005). *Reading conversations*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Moore, R. & Brantingham, K. (2003). *Nathan: A case study in reader response and retrospective miscue analysis*. The Reading Teacher, 56 (5), 466-473.

Nicholson, T. (1993). Reading without context. In G.B. Thompson, W.E. Tunmer and T. Nicholson (Eds.), *Reading Acquisition Processes* (pp. 105–120). Clevedon: Multilingual Matters.

Ogunrombi, S. A. ve Adio, G. (1995). Factors affecting the reading habits of secondary school students. Library Review 44(2).

Özer, A. ve Dedeoğlu, H. (2014). *Yanlış analizi envanterinin birinci sınıf öğrencilerinin okuma performanslarının değerlendirilmesinde kullanımı*. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı 16, s. 35-46.

Peeverly, S.T., & Kitzen, K.R. (1998). Curriculum-based assessment of reading skills: Considerations and caveats for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 35(1), 29-47.

Robinson, R.D., & McKenna, M.C. (2008). *Issues and Trends in Literacy Education* (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Rosenberg, Michael S. (1986). *Error Correction During Oral Reading: A Comparison Of Three Techniques*. Learning Disability Quarterly, (9), 182-192.

Rosenblatt, L. M. (1994). *The transactional theory of reading and writing*. Center for the Study of Reading, Technical Report No. 416: New York University.

Rowe, K. (2006). *Effective teaching practices for students with and without learning difficulties: Issues and implications surrounding key findings and recommendations from the National Inquiry into the Teaching of Literacy*. Australian Journal of Learning Disabilities, 11(3), 99-115.

Sağlamtunç, T. (1991). *Türk gençlerinin okuma alışkanlıkları. Çağdaş Kütüphanecilik ve Düşünce Özgürlükleri Üzerine* (141-148). Yapı Tasarım Üretim, İstanbul.

Selçuk, Z. (2001). *Okul deneyimi ve uygulama – Öğretmen ve öğrenci davranışlarının gözlenmesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sidekli, S., ve Buluç, B. (2006). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Ankara.

Sidekli, S. (2010). *Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi*. TÜBAR-XXVII-Bahar, s. 563-580.

Simons, Herbert D. (1992). *The Effect Of Repeated Reading Of Predictable Text On Word Recognition And Decoding: A Descriptive Study Of Six First Grade Students*. (ERIC Document Reproductive Service No. ED 353 543).

Sinatra, G. M. (1990). *Convergence of listening and reading processing*. Reading Research Quarterly, 25, 115-130.

Singer, M., Harkness, D., & Stewart, S.T. (1997). *Constructing inferences in expository text comprehension*. Discourse Processes, 24, 199-228

Singh, Nirbhay N. ve Judy Singh. (1988). *Increasing Oral Reading Proficiency Through Overcorrection And Phonic Analysis*. American Journal On Mental Retardation, (93), 312-319.

Smith, C., Constantio, B., & Krashen, S. (1996). *Differences in print environments for children in Beverly Hills, Compton, and Watts*. *Emergency Librarian*, 24, 8-10.

Spaai, Gerard W., Henk H. Ellermann ve Pieter Reitsma. (1991). *Effects Of Segmented And Whole Word Sound Feedback On Learning To Read Single Words*. *Journal Of Educational Research*, (84), 204-213.

Stanovich, K.E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: The Guilford Press.

Temizyürek, F. (2008). *The impact of different types of texts on Turkish language reading comprehension at primary school grade eight*. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 141-152.

Temple, C., Crawford, A. & Gillet, J.W. (2009). *Developmental literacy inventory*. Boston: Allyn&Bacon.

Tompkins, G.E. (2006). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. New Jersey: Pearson Education.

Trelease, J. (2001). *The Read-aloud Handbook*, Penguin Books,5.

Trim, M. (2004). *Growing and knowing: A selection guide for children's literature*. München: Die Deutsche Bibliothek.

Uzuner, Y.(2008). İlk okuma ve yazma öğretimi. G. Can (Ed.), *İlk okuma yazma öğretiminde ölçme değerlendirme* (209--- 237). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Westwood, P. (2004). *Reading and Learning difficulties: Approaches to teaching and assessment*. London: David Fulton.

Wilde, S. (2000). *Miscue analysis made easy: Building on student strengths*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Wren, S. (2008). Reading and the three cueing systems. *Southwest Educational Development Laboratory*. Retrieved September 23, 2008 erişim adresi:<http://www.sedl.org/reading/topics/cueing.html>.

Vaccaro, G. (2012). Turning on the light bulb. *Illinois Reading Council Journal*, 40 (4), 7-11.

Yağcı, Y. (2007). *Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler*. *Türk Kütüphaneciliği* 21(1), 62- 71.

Yavuzer, H. (2002). *Çocuk Psikolojisi*. Remzi. İstanbul.132.

Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10, 1855-1891.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. and Simsek, H. (2006) *Sosyal Bilimlerde Nitel Arastirma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Ali. *Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi*. Eğitim ve Bilim, [S.1.], v. 23, n. 112, apr. 1999. ISSN13001337. Erişim Adresi: <<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5326/1485>>. Lichtman, Marilyn, 2006. *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. Sage.

Yıldız, M. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerinin metin türleri bakımından karşılaştırılması*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuştur, Çanakkale.

Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Kütüphaneler Genel Müdürlüğü, Ankara.

Yılmaz, B. (2004). *Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı*. Bilgi Dünyası 5(2), 115-136).

Yılmaz, Mehmet. (2000). *İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Sesli Okuma Hatalarının Anlama Başarılarına Etkisi*. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Barış'ın Güvercini, Morpa Kültür Yayınları 'İlk Öykülerim' serisi.

Beden Dilimiz, İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, TTK, MEB.

Şenlikli Bir Akşam Yemeği, Özgün Yayıncılık, 4.Sınıf Türkçe Ders Kitabı.

Tüccar'ın Sonu, Gönül Yayıncılık 'Eğitici Masallar' serisi.

EKLER

EK:1 Uygulama İzin Belgeleri

CUMHURİYET İLKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

ALTINEKİN,

Görev yaptığım kurumunuz 1/A sınıfı öğrencileriyle yeni eğitim öğretim yılında doktora çalışması için gözlem/ses kaydı gerçekleştirmek istiyorum. Araştırma çalışması ile ilgili veli izinlerini, veli izin formları ile toplantı yaparak alacağımı bildirirerek gereği bilgilerinize arz ederim.

16.05.2016



NALAN TOLĞAY

1/A sınıf öğretmeni



UYGUNDUR

Durmuş Ali Duyurucu

Okul Müdürü

ALTINEKİN CUMHURİYET İLKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

2016 - 2017 Eğitim Öğretim yılı sene başı 1. veli toplantısı, 28/09/2016 Çarşamba günü, saat 10:00'da 2-A sınıfında aşağıdaki gündeme göre yapmak istiyorum.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.



28/09/2016

Nalan Tolgay
2/A Sınıf Öğretmeni

GÜNDEM

1. Toplantının açılışı, saygı duruşu ve İstiklal Marşının söylenmesi
2. Toplantı tutanağını yazacak velinin seçimi
3. Toplantı gündemlerinin okunması, yeni gündem maddelerinin belirlenmesi
- 4-Öğrenci velilerine sınıf öğretmeni ve okul hakkında bilgi sunulması
- 5-Okul güvenliği konusunda bilgi sunulması
- 7- Öğrenci-öğretmen-veli ilişkisinin eğitim-öğretim açısından önemi
- 8-Okul-aile-öğretmen-öğrenci ilişkilerinin önemi
- 9-Planlı ve disiplinli yaşam modeli oluşturma
- 10-Öğrencinin çalışma araçlarını eksiksiz okulda bulundurması
- 11-Kılık kıyafette düzen ve temizliğin sağlanması
- 12-Okula geliş saatlerine itina gösterilmesi
- 13-Öğrencinin araç gereçlerine özen göstermesinin sağlanması
- 14- Öğretmenin doktora çalışması için öğrencileriyle çalışmak istediğini belirtmesi, konuyla ilgili detaylı bilgilerin verilmesi, gerekli izin alınması
- 15-Dilek ve temenniler



Uygundur

28/09/2016

Durmuş Ali DUYURUCU
Okul Müdürü

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Öğrencilerin Hata Analizi Bulgularına Göre Okuma Durumlarının Değerlendirilmesi ” adıyla, 2016-2017 eğitim öğretim yılı 1 dönem içerisinde yapılacak bir doktora araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Öğrencilerin Hata Analizi Bulgularına Göre Okuma Durumlarının Değerlendirilmesi ile alanda yeni bir bakış getirmektir.

Araştırma Uygulaması: Ses kaydı/Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Gözlem çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla.

Araştırmacı: Nalan Tolğay (Sınıf Öğretmeni) İletişim bilgileri: 0506 6250933

Velisi bulunduğum 2/A sınıfı numaralı öğrencisi

.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

İsim-Soy isim İmza: 272

Veli Adı-Soyadı :

...../...../.....

EK:2 Barış' ın Güvercini Metni

1

BARIŞ' IN GÜVERCİNİ

Barış' ın oturduğu ev, okula yakındı. Barış okula hep yürüyerek gidip gelirdi. Dikkatli bir çocuktü. Yürürken sağına soluna bakar, taşıtlara dikkat ederdi.

Bir gün yine okuldan çıkmış, eve gidiyordu.

2

Birden bir şey ‘pat’ diye önüne düştü. Barış korkup geriye çekildi. Yerde çırpının şeye baktı. Bu bir kuştü. Daha doğrusu bir güvercindi. Barış, güvercinleri iyi tanırdı.

Ne yapacağına karar veremedi. Zavallı hayvan çırpınıp duruyordu.

3

Çekinerek güvercini tuttu. Avucuna yatırdı. Bir kanadı sarkmıştı. Kırılmış olabilirdi. Barış yukarıya elektrik tellerine baktı. Demek ki tellere çarpmıştı.

Eve doğru yürüdü. Bir yandan da annesini düşünüyordu. Kızarmış mıydı acaba? Niye getirdin bu kuşu der miydi?

4

Kapının zilini korkarak çaldı. Güvercini arkasına sakladı. Annesi:

-Hoş geldin oğlum, dedi. Günün nasıl geçti?

Barış:

-İyi geçti anneciğim, dedi. Çantasını yere koydu. O sırada güvercin çırpındı.

5

Annesi, Barış' ın bir şey sakladığını anlamıştı.

-Ne o? Bir şey mi saklıyorsun sen? dedi.

Annesiyle konuşurken güvercin yere düştü. Kaçmaya çalıştı. Barış, annesinin sormasına fırsat vermedi.

-Yolda buldum anneciğim. Yaralanmış zavallı, dedi.

6

Annesi, çırpınan güvercini yakaladı.

-Vah zavallı! dedi. Yaralanmış öyle mi?

Barış:

-Kanadı kırılmış galiba, dedi.

Birlikte güvercinin kanadını incelediler. Annesi:

-Bu güvercinin kanadı kırılmamış. Sadece incinmiş. Biraz ilaç süreriz. Uzun sürmez, iyileşir, dedi.

7

Barış, güvercini tuttu. Annesi yaralı yere merhem sürdü.

Bir kutu buldular. Hava alsın, diye bir yüzüne delik açtılar. Kutunun içine biraz yem koydular. Güvercini yavaşça kutuya bıraktılar. Zavallı, bir köşeye sığındı. Kıpırdamadan beklemeye başladı.

8

Barış, ellerini yıkayıp masaya oturdu. Annesine baktı. O da mutlu görünüyordu. Barış:

-Anne, dikkat ettin mi? Paçalı bir güvercin o.

Annesi:

-Ne olmuş paçalıysa? dedi.

Barış sustu. Hayallere dalarak yemeğini yedi.

9

Akşam işten dönen babası da güvercinle ilgilendi.

-Demek paçalı, ha? Öyleyse iyi takla atar bu, dedi. Barış keyiflenmişti.

-Baba, ben gördüm uçarken, dedi. Havada birkaç kez dönüyor.

O gün güvercine bir ad koydular. Adı Taklacı olsun, dediler.

10

Barış, Taklacı' nın yemini, suyunu eksik etmedi. Kanadına da ilaç sürdü. Birkaç gün böyle geçti. Bir pazar günüydü.

Barış, Taklacı' yı kutudan çıkardı. Yere bıraktı. Taklacı odanın içinde gezinmeye başladı. Annesiyle babası da odadaydı. Keyifle Taklacı' yı izliyorlardı.

11

Taklacı, Barış' a alışmıştı. Onun elinden yem yedi. Sonra da omzuna kondu. ‘‘Gu, gu’’ diye ses çıkarmaya başladı. Babası meraklanmıştı:

-Bıraksak uçabilir mi? Ne dersiniz?

Annesi:

-Bırakın da yuvasına gitsin, dedi.

Bariş:

-Ben gitmesini istemiyorum, diyordu.

12

Bariş' in yalvarması boşunaydı. Balkona çıktılar. Taklacı' yı balkon korkuluğunun üzerine koydular. Bakalım ne yapacak, diye beklemeye başladılar.

Taklacı, olduğu yerde birkaç kez döndü. Yine "Gu, gu" diye sesler çıkardı. Gökyüzüne baktı, pır, diye uçu.

13

O kadar yükseğe çıktı ki, nokta gibi kaldı. Sonra takla ata ata aşağıya inmeye başladı. Onu gören düşüyor sanırdı.

Taklacı, balkonun seviyesine gelince bir takla daha attı. Havada dönüşü gerçekten bir harikaydı! Annesinin bile ağzı açık kalmıştı.

-Aferin be Taklacı! diye bağırdı.

14

Taklacı, havada bir tur attı. Hop, diye Bariş' in omzuna kondu. Annesi:

-Anlaşılan gitmeyecek, dedi.

Babası:

-Bariş' a arkadaş arıyorduk. Bir arkadaşı var şimdi, dedi. Taklacı' nın kaçıp gitmesinden korkan Bariş, onu kutuya koydu. Babası:

-Hayır oğlum, dedi. Onu özgür bırak. İsterse gider.

15

Taklacı, yeniden balkona çıktı. Gökyüzüne baktı. Havada uçan kuşları görünce uçup gitti. Gözden kayboldu. Barış' ın gözlerinden birkaç damla gözyaşı yanaklarına aktı. Babası, annesi onu teselli ettiler.

-Üzülme, dediler. Belki gelir...

Barış, uyku saati gelene kadar bekledi. Gökyüzüne baktı. Ama Taklacı dönmedi.

16

Sabah olunca Barış, balkona koştu. Balkonda bir sürü güvercin vardı. Taklacı, Barış' ı görünce hop, diye omzuna kondu. Dönüp durdu. "Gu, gu" diye sesler çıkardı. "Bak, sana bir sürü arkadaş getirdim." Der gibiydi. Barış artık çok mutluydu.

AZİZ SİVASLIOĞLU

EK:3 ‘Beden Dilimiz’ Metni

15

BEDEN DİLİMİZ

Okuldan eve gelirken arkadaşlarınızla karşılaştınız. Birbirinize anlatacak o kadar çok şeyiniz vardı ki... Zamanın nasıl geçtiğini anlamadınız ve eve geç geldiniz. Sizi bekleyen anneniz iki şekilde davranabilir. Birincisinde, oldukça sakin bir biçimde kapıyı açar ve ‘‘Nerede kaldın? Merak ettim seni!’’ der. İkincisindeyse, yine aynı şeyleri söyler ama elleri beline dayalı olarak kapıda beklemektedir. Kaşları çatılmış, gözleri kocaman açılmıştır. Hangi durumda annenizin daha sinirli olduğunu, bilmem sormaya gerek var mı?

İnsanlar arası iletişimde söz ve ses dışında, beden dilinin kullanımı da çok önemlidir. Hem de sandığımızdan daha çok. Biz, cümlelerimizi oluşturup etkili bir ses tonuyla onla-

16

rı sıralamaya çalışırken bedenimiz çoktan harekete geçmiştir. Duygularımızla düşüncelerimizi sözlerimize ekleyip karşı tarafa aktarmıştır bile.

Beden dilini konuşup anlayabilmemiz için iki temel ögeye gerek duyarız: Jestler ve mimikler. Jestler, genel olarak el, kol ve bacak hareketlerimizi, mimiklerse yüz hareketlerimizi içerir. Günlük yaşantımız sırasında, çoğu zaman jest ve mimiklerimizi kullandığımızın farkında bile olmayız. Çevremizdeki insanlar bizi bir bütün olarak algırlar. Biz farkında olmasak da bizim hakkımızda fikir edinirler.

Beden dilinin inceliklerini fark edip onu bilinçli olarak kullanmak da mümkün. Ancak yine de kendimizi istediğimiz şekilde gösterebilmemiz çok kolay değil. Hele karşımızdakilerin hareketlerini tam olarak yorumlayabilmemiz hiç değil. Çünkü beden dili; ülkelere, kültürlere, ailelere, yaşa cinsiyete göre değişiklik gösterir. Örneğin, yediğiniz yemeğin çok güzel olduğunuz söylemek istiyorsunuz. Hemen parmaklarınızı uçlarından birleştirerek elinizi yukarı aşağı sallamaya başlarsınız, değil mi? Sakın bunu İtalyanlara yapmayın! Çünkü

17

İtalyanlar bu hareketi ‘‘rezalet’’ anlamında kullanıyorlar. Eğer İtalyan bir arkadaşınıza ‘‘ Yemek çok güzel olmuş. ‘’ demek istiyorsanız yapmanız gereken şey şu: İşaret parmağınızın ucunu yanağınıza koyun, elinizi öne arkaya hareket ettirin. ‘‘Mmm...’’ sesini çıkarmayı da unutmayın!

Haydi bir deneme yapalım. Önce, yalnızca başınızı kullanarak bir “evet” işareti yapar mısınız? Daha sonra yine başınızla bir “hayır” işareti yapın. Araştırmalar “evet” in ve “hayır” in beden diliyle ifadesinin tüm dünyada çoğunlukla aynı olduğunu gösteriyor. Yani tüm insanlar “ evet” işareti yaparken sizin gibi başını yukarıdan aşağıya doğru sallıyorlar. “Hayır” demek için de baş iki yana doğru sallanıyor. Yoksa siz öyle yapmadınız mı? Yanıtınız “hayır” sa sakın üzülmezin. Başını sizin gibi geriye atarak “hayır” diyen üç halk olduğu belirlenmiş: Türkler, Yunanlar ve Suriyeliler.

Beden dili iç dünyamızdan izleri dışarıya yansıtır. Buna çoğu zaman engel olamayız. Bazı araştırmacılar, iç dünyamızın davranışlarımızı yönlendirdiği kadar, davranışlarımızın da iç dünyamızı etkilediğini saptamışlar. Buna göre, hissettiğimiz gibi davranmaktan çok, davrandığımız gibi hissediyormuşuz. Örneğin, sıkıntılı bir insan gibi davranmak, insan bedeninde kimyasal

18

değişiklikler oluşmasına yol açıyormuş. Bu da bazı durumlarda gerçekten iç sıkıntısına neden olabiliyormuş. Oysa kendimizi sıkıntılı hissettiğimizde omurgamızı dikleştirmeyi, yüz kaslarımızı gevşetmeyi ve gülmeyi denemeliyiz. Kim ne derse desin, bunları yaptığınız zaman kendinizi daha iyi hissettiğinizi görürsünüz.

Kendimizi doğru anlatabilmemiz ve yaptıklarımızla söylediklerimizin tutarlı olabilmesi için beden dilimizi etkili kullanmamız gerekir. Karşımızdakini daha iyi anlayabilmek için de beden dilini okuyabilmeyi başarmalıyız. Bunları yaparken beden dilinin yanında sözcükler, sesler, kültür, cinsiyet, içinde bulunduğumuz koşullar gibi etkenlerin varlığına da dikkat etmemiz gerektiğini unutmamalıyız.

Sevilay ATMACA

Bilim Çocuk Dergisi

(Düzenlenmiştir.)

EK:4 ‘Şenlikli Bir Akşam Yemeği’ Metni

101

ŞENLİKLİ BİR AKŞAM YEMEĞİ

Okuldan döndüğümde annem evde yoktu. Neyse ki evin anahtarı her zaman yanımdadır. Ben içeri girdikten beş dakika sonra telefon çaldı. Arayan annemdi.

-Aman oğlum, bugün işten biraz geç çıkacağım. Ablan gelince söyle, Serap Hanımlar akşam yemeğine gelecekler. Ben gelinceye kadar patatesleri soysun, dolaptan kıymayı çıkarsın. Salata malzemelerini de güzelce yıkarsa kalanını ben gelince yaparım. Ha, baban benden önce gelirse o da gidip biraz meyve alsın, dedi.

-Peki anne. Benim yapabileceğim başka bir şey var mı?

-Canım, sen ortalığı dağıtma, ablanın sözünü dinle yeter.

-Olur anne, sen merak etme.

Az sonra ablam okuldan geldi. Annemin söylediklerini aktardım.

-Mmm, tamam, dedi. Gel ona bir sürpriz yapalım! Annem gelmeden her şeyi biz hazırlayalım. Sen de yardım edeceksin ama.

-Tamam, haydi hazırlayalım!

102

-İyi. O zaman iş bölümü yapalım. Sen salata malzemelerini yıka, sofrayı hazırla. Ben de patatesleri soyayım, köfteyi yapayım.

-Salata malzemelerini sen yıka, köfteyi ben yapayım.

-Sen köfte yapmasını bilmezsin ki.

-Sanki sen biliyor musun?

-Biliyorum tabi. Annem yaparken gördüm.

-Ama ben salata malzemelerini yıkamak istemiyorum.

-Peki, ben yıkarım, sen patatesleri soy. Dikkat et, sakın elini kesme!

Patates soymanın bu kadar zor olduğunu bilmiyordum. Epeyce zamanımı aldı. Ablam da köftenin içine koymasına gereken şeyleri bulmakta biraz zorlandı. Sonunda köfte ve patatesler kızartılmaya hazırıldı. Taze taze olması için onları en son kızartacaktık.

Ablam salata malzemelerini yıkarken ben sofrayı hazırlamaya başladım. Serap teyzeler dört kişi. Dört de biz, eder sekiz. Sekiz kişilik bir sofrayı hazırlamak kolay mı sanıyorsunuz? Masa örtüsünü düzgünce örtmek bile ne kadar zor. Üstelik tabakları, çatalı, bıçakları, bardakları nasıl dizeceğimi de bilmiyordum...

Ablama sordum. O da bana yapmam gerekenleri şöyle sıraladı:

-Önce tabakları diz. Sonra çatalı tabakların sağına, hayır hayır, soluna koy. Bıçaklar tabakların sağında duracak. Peçeteleri güzelce üçgen katlayıp tabakların içine yerleştir. Bardakları da tabakların önüne sırala.

103

Ben de aynen onun dediklerini yapmaya çalıştım. Sofra güzel görünsün diye salondaki vazoyu da masanın ortasına koydum. Çiçekler biraz solmuş gibiydi ama yine de güzeldi. Bu arada ablam da kocaman bir tabak salata hazırlamıştı. E tabi bu işler için de epeyce zaman harcamıştık. Karnımız da oldukça acıkmıştı. Ablam:

-Şimdi de köftelerle patatesleri kızartacağım, dedi.

-Ben kızartayım, diye atıldım ama ablam kesin bir tavırla:

-Olmaz, kızartma çok tehlikeli bir iş! Çok dikkat etmek gerekir. Sen aygımın altında dolaşma. Git odanı topla, dedi.

Ablam, kendisini iyiden iyiye annem sanmaya başlamıştı anlaşılana. Neyse, köfte ve patatesler bir an önce kızarsın da yiyelim diye sesimi çıkarmadım. Annem ve babam nerde kalmışlardı canım? Neredeyse konuklar gelecekti.

Ben bunları düşünerek beklerken mutfaktan kızartma kokuları yayılmaya başlamıştı. O sırada annem telaş içinde geldi:

-Ah, çok geciktim! Canım, neler yaptınız bakalım?

Ben neşeyle zıplıyordum:

-Her şeyi hazırladık anne. Ablam köfteleri kızartıyor!..

104

-Aman Allah'ım, ne diyorsun!..Babanız gelmedi mi daha? Bir tarafını yakacaksın kızım, diye mutfığa daldı annem.

-Yavrucuğum, neler yaptın sen? Bak sen şuna!..Tüh tüh tüh!..Aaa, Kızartmış bile! Ama canım, ya bir tarafını yaksaydın?

Annem paniklemiş bir durumda işe el koyarken babam da geldi.

- Ne oluyor? Nedir bu telaş, diye girdi içeri.

- Bu akşam Serap teyzeler yemeğe geleceklermiş ya, ablamla ben her şeyi hazırladık işte, diye övünçle özetledim olayı.

-Yoo, dedi babam , bu akşam değil ki, yarın akşam gelecekler.

Annem elinde kızartma maşasıyla öylece kalakalmıştı.

-Nee!...Yarın akşam mı?

Sonra ikisi birden gülmeye başladılar. Bugün hepimiz çok çalışmış ve kurt

gibi acıkmıştık. Soframız da her şeyiyle hazırdı işte. Hemen oturduk.

Masa örtüsü biraz yamuk örtülmüştü; tabak, çatal ve bıçaklar pek de düzgün sıralanmamıştı. Köfteler şekilsizdi, içleri de pek iyi pişmemişti, patatesler eğri büğrü kesilmiş ve fazla kızarmıştı. Salata da zeytinyağının içinde yüzüyordu ama olsun.Önemli olan, lezzetleriydi.

Lezzetleri!..Eh, ne yalan söylemeli, annemin yaptıklarına pek benzemiyordu ama annem de babam da çok beğendiler. Çoktandır böyle şenlikli bir yemek yememiştik.

Ayla ÇINAROĞLU

EK:5 ‘Altın Öğütler’ Metni

101

ALTIN ÖĞÜTLER

‘‘Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.’’ atasözünü işitmişsinizdir. Bu atasözünün ne anlatmak istediğini bilmem hiç düşündünüz mü? Çok güzel konuşan kişi için de ‘‘Ağızdan bal akıyor.’’ derler. İşte bu akan bal, tatlı dilin balıdır, güler yüzdür.

Çevremize şöyle bir bakalım. Günlük hayatımızda iki türlü insanla karşılaşırız. Birincisi, konuşmalarında ve davranışlarında görgü kurallarına dikkat eder. Bu tür insanların yanında kendinizi rahat ve güvende hissedersiniz. Diğeri ise kaba ve dikkatsizdir. Nerede nasıl konuşacağını bilmez. Başkalarını rahatsız ederim düşüncesi aklının ucundan bile geçmez.

Bir de hayatımızı kolaylaştıran sihirli sözler vardır. Şimdi ben bu sözlerin neler olduğunu sorsam eminim hepiniz çok iyi bilirsiniz.

Örnek mi istiyorsunuz? Durun söyleyeyim.

‘‘Hokus pokus’’, ‘‘Abra kadabra’’, ‘‘Açıl susam, açıl!’’.

Nasıl? Beğendiniz değil mi?...

Bu sözlerin çizgi filmlerde ve masallarda

bir anlamı olabilir.”Açıl susam, açıl.” deyince
Ali Baba ve Kırk Haramilere bütün kapıların
açıldığını biliyoruz. Ama bizim sihirli sözlerimiz
bunlar olmasa gerek. Haydi daha fazla sabrınızı
tüketmeyelim de birkaç tanesini söyleyelim.

Teşekkür ederim!

Özür dilerim!

Affedersiniz!

Rica ederim!

Lütfen!

Bu kadar mı? Elbette değil. Diğerlerini de siz düşünün. İnanıyorum ki hepinizin
söz
dağarcığı bu güzel sözlerle doludur.

Peki, bu sözleri ne zaman ve hangi durumlarda kullanırsınız?

Birinden bir iyilik gördüğümüz zaman o kişiye yardımından dolayı teşekkür
ederiz.

İstemeden yaptığımız yanlış bir davranış ya da söylediğimiz hatalı bir söz için özür
dileriz.

Biri bize teşekkür ettiği zaman da “Önemli değil!” ya da “Rica ederim!” diyerek
karşılık

veririz. Unutmayalım ki bu saygı sözleri birbirimize karşı sevgimizi çoğaltır. Teşekkür
ederek teşekkür etmeyi, özür dileyerek de özür dilemeyi öğretiriz.

102

--

Bu güzel sözleri, yerinde ve zamanında kullanmayı önce ailemizden ve
büyüklerimizden

öğreniriz. Okulumuzda ise öğretmenlerimiz öğrendiklerimizin üstüne daha fazlasını
katarlar.

Ben bu sözlere altın sözler de diyorum. Altın, nasıl en değerli maden ise bu sözler de sözcüklerin altınıdır. Ancak sözü kıymetli yapan kendisi değil onu kullanan insandır. Söz

de insanı kıymetlendirir.

Büyük şairimiz Yunus Emre bakın ne güzel söylemiş:

“Sözü bilen kişinin,

Yüzünü ağ ede bir söz.

Sözü pişirip diyenin,

İşini sağ ede bir söz.

Atalarımız da aklına her geleni söyleyeni “ İsteddiğini söyleyen, istemediğini iştir.”

atasözüyle uyarlamışlardır.

Görgü sahibi insanlar, hem yerinde konuşurlar hem de konuşurken ses tonlarına dikkat

ederler. Konuşmaları, dinleyeni rahatsız etmez. Bağırmeden konuşurlar ve konuşmalarında

emir verici bir ton bulunmaz. Özellikle olumsuz ve kırıcı anlam taşıyan “Hayır olmaz!”,

“Bana ne!”, “Sana ne!”, “Seni ilgilendirmez!”, “Asla!” gibi ifadeleri kullanmaktan sakınırlar.

Başkaları ile iletişimde acaba konuşmak kadar dinlemek de önemli değil mi? Elbette

önemli. Dinlemeden anlamanın olmayacağını bilmeyenimiz yoktur. Ne demiş atalarımız:

“Bin dinle, bir konuş.”, “Söz gümüşse sükut altındır.”

Dinlemenin de kendine özgü kuralları vardır. Söz gelişi, bir arkadaşımızla konuşuyoruz.

Arkadaşımız bize bir şeyler anlatıyor. Onu nasıl dinleriz? Öncelikle konuşan arkadaşımızın

yüzüne bakarız. Gözlerimizi etrafta dolaştırmayız ve başka bir şeyle meşgul olmayız. Bu

davranışlarımız arkadaşımızın anlattıklarına önem verdiğimizizi gösterir. Bir diğer güzel davranış da karşımızdaki konuşurken onun sözünü kesmeden sonuna kadar dinlemektir. Dinlemek mi daha zor yoksa konuşmak mı, diye sorsanız, size dinlemenin konuşmaktan daha zor olduğunu söylerim. Çünkü dinlemek sabır ister, çaba ister. Şunu aklımızdan çıkarmamalıyız. Öğrenme evinin giriş kapısının anahtarı dinlemedir.

Dinleme ve konuşma bir elmanın iki yarısı gibidir. Birini diğerinden ayrı göremeyiz ve biri olmayınca diğeri hep yarım kalır. Önce dinleyelim sonra konuşalım. Ama yerinde konuşalım ve nerede olursak olalım görgü kurallarına uyalım.

İbrahim GÜLTEKİN

EK:6 'Barış' ın Güvercini' Yanlış Analiz Envanteri Örneği

Yapılan Hata	Sonuç		Açıklama	Ölçüm Kriterleri
	OÖ	SÖ		
				Ortam Ölçeği Puanları
				0=Hiç Okumadı
				1=Kelimeyi Öğretmen Verdi.
				2=Aynı Kelimeleri/Yapıları İçermedi.
				3=Aynı Kelimeleri/Yapıları İçerdi
				4=Kendi Koyduğu Kelimeler Yazarla Aynı İfadede
				5= Kendini Düzeltti
				Seslendirme Ölçeği Puanları
				0=Kendi koyduğu kelimeyle harf benzerliği yok.
				1= Kendi Koyduğu Kelimeyle 1 Harf Benzerliği Var
				2=Kendi Koyduğu Kelimeyle 2 Harf Benzerliği Var.
				N= Kendi Koyduğu Kelimeyle N Harf Benzerliği Var.
TOPLAM				
YÜZDE				

Sorular ve Cevapları		Açıklama	Puan	Ölçüm Kriterleri
S	Barış okuldan eve dönerken önüne ne düşmüştü?	Soru basit anlama sorusudur.		Basit Anlama Soruları İçin; 0=Hiç Cevaplanmayan Sorular
C				
S	Barış yaralı güvercini eve götürürken neden tedirgindi?	Soru basit anlama sorusudur		

C				1= Yarı Cevaplanan Sorular
S	Güvercinin nasıl bir özelliği vardı?	Soru basit anlama sorusudur		2=Tam Cevaplanan Sorular
C				Derinlemesine Anlama Soruları İçin
S	Barış'ın yaralı bir hayvana gösterdiği bu çaba ve ilgi onun hangi özelliğini gösteriyor?	Soru derinlemesine anlama sorusudur.		0=Hiç Cevap Verilmeyen Sorular
C				1=Yarı Cevap Verilen Sorular
S	Babası Barış'ın itirazına rağmen kuşu kutuya koymak istemeyerek neye önem vermiş olabilir?	Soru derinlemesine anlama sorusudur.		2=Beklenen Ancak Eksik Olan Cevaplar
C				3=Tam Ve Etkili Cevaplar
S	Güvercinin gittikten sonra arkadaşlarıyla Barış' a dönmesi neyi gösteriyor olabilir?	Soru derinlemesine anlama sorusudur.		
C				
Toplam				
Yüzde				

EK:7 'Beden Dilimiz' Yanlış Analiz Envanteri Örneği

Yapılan Hata		Sonuç		Açıklama	Ölçüm Kriterleri
		OÖ	SÖ		
					<p>Ortam Ölçeği Puanları</p> <p>0=Hiç Okumadı</p> <p>1=Kelimeyi Öğretmen Verdi.</p> <p>2=Aynı Kelimeleri/Yapıları İçermedi.</p> <p>3=Aynı Kelimeleri/Yapıları İçerdi</p> <p>4=Kendi Koyduğu Kelimeler Yazarla Aynı İfade</p> <p>5= Kendini Düzeltti</p> <p>Seslendirme Ölçeği Puanları</p> <p>0=Kendi koyduğu kelimeyle harf benzerliği yok.</p> <p>1= Kendi Koyduğu Kelimeyle 1 Harf Benzerliği Var</p> <p>2=Kendi Koyduğu Kelimeyle 2 Harf Benzerliği Var.</p> <p>N= Kendi Koyduğu Kelimeyle N Harf Benzerliği Var.</p>
TOPLAM					
YÜZDE					

Sorular ve Cevapları		Açıklama	Puan	Ölçüm Kriterleri
S	Beden dilini konuşup anlamak için hangi öğeye ihtiyaç duyarız?	Soru basit anlama sorusudur.		Basit Anlama Soruları İçin;

C				0= Hiç Cevaplanmayan Sorular
S	Jestler neleri ifade eder?	Soru basit anlama sorusudur		1= Yarı Cevaplanan Sorular
C				
S	Annemiz eli belinde kaşları çatık bir şekilde bize sesleniyorsa onun için ne söyleyebiliriz?	Soru basit anlama sorusudur		2=Tam Cevaplanan Sorular
C				Derinlemesine Anlama Soruları İçin
S	Beden dilini kullanmak neden önemlidir sence?	Soru derinlemesine anlama sorusudur.		0=Hiç Cevap Verilmeyen Sorular
C				
S	Evet'i işaretle sen nasıl ifade edersin?	Soru derinlemesine anlama sorusudur.		1=Yarı Cevap Verilen Sorular
C				2=Beklenen Ancak Eksik Olan Cevaplar
S	Kendini rahatlatmak için öfkeli olduğunda neler yaparsın?	Soru derinlemesine anlama sorusudur.		3=Tam Ve Etkili Cevaplar
C				
Toplam				
Yüzde				

EK:8 Burke Görüşme Formu (Türkçe)

- 1- Okurken bilmediğin bir şeylerle karşılaştığında ne yaparsın?
Başka yaptığın bir şey var mı?
- 2- Bildiğin iyi bir okuyucu sana göre kimdir?
- 3- Onu iyi bir okuyucu yapan nedir?
- 4- Sence da bilmediği bir şeyle karşılaşır mı?
- 5- ‘Evet’ ise o okurken bilmediği bir şeyle karşılaşınca, sence ne yapar?
‘Hayır’ ise diyelim ki o da okurken bilmediği bir şeyle karşılaştı, sence ne yapardı?
- 6- Okurken problem yaşayan birine sen nasıl yardım ederdin?
- 7- Öğretmenin ya da bir öğretmen o kişiye yardım etmek için ne yapardı?
- 8- Okumayı sen nasıl öğrendin?
- 9- Daha iyi bir okuyucu olmak için sen ne yapardın?
- 10- İyi bir okuyucu olduğunu düşünüyor musun? Neden?

EK:9 Okuyucu Profil Formu

ŞABLON	%	%	OKUYUCU			
ANLAM			ÖĞRETMEN YAŞ/SINIF OKUL			
YAPILANDIRMA YÜZDE						
Kayıpsız			SEÇİLEN PARÇA			
Kısmen Kayıp						
Kayıp							TEST BOYUNCA TEKRARLAYAN HATALAR
DİLBİLGİSEL İLİŞKİ			Sıra	Okuyucu	Metin	YORUMLAR
Güçlü						
Kısmen Güçlü						
Aşırı Düzeltme						
Zayıflık						
METİNDE KELİME YER DEĞİŞTİRMELERİ						

(Harf)Sembol Benzerliği					
Yüksek					
Biraz					
Hiç					
Ses Benzerliği					
Yüksek					
Biraz					
Hiç					
YENİDEN ANLATIMI					
Karakterler					
Olaylar					
Toplam					
Bütünsel Skor					
MPHW ZAMAN					

a.Toplam Hata			Sütun Toplam																
b.Toplam Kelime			Bölüm Toplam																
a/b×100=			Yüzde																

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : NALAN TOLĞAY
 Doğum Yeri ve Tarihi : 29.10.1986
 Medeni Durumu : BEKAR
 e-posta : n.tolgay@hotmail.com

Eğitim Bilgileri

Lise : KONYA KARATAY ANADOLU LİSESİ,2004
 Lisans : SELÇUK ÜNİVERSİTESİ İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLİĞİ,2008
 Yüksek Lisans : SELÇUK ÜNİVERSİTESİ İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLİĞİ,2011
 Doktora : KONYA NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI. SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI,2020

İş Deneyimi

1. Konya Cihanbeyli Karabağ İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, 2008-2013.
2. Konya Altınekin Cumhuriyet İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, 2013-2017
- 3.Konya Selçuklu Yüksel Bahadır Alaylı Bilim ve Sanat Merkezi, 2017-Halen.

İlgi Alanları

Özel yetenekli öğrenciler, okuma değerlendirmeleri, akıl ve zeka oyunları.

Burslar

TÜBİTAK 2210 BİDEB YURTIÇİ YÜKSEK LİSANS BURSUSU

Yayımları

Tolğay N.(29 Ekim-2 Kasım 2019).Hata analizi Bulgularına Göre Bir İlkokul 3. Sınıf Öğrencisinin Okuma durumunun Değerlendirilmesi. Sözlü Sunu. İnces Uluslararası Bilim, Kültür ve Eğitim Kongresi,Alanya.

-Tolğay,N.,(2018).Bilimsel öyküleme tekniğinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi,. Effect of science and technology

course the narration scientific attitude on the technical course and the academic achievement of students, JSHSR, 2018 Vol:5 / Issue:27. pp.2746- 2752.

- Pilten, Gülhiz & Tolgay, Nalan. (2016). Türkiye'nin Farklı Bölgelerinde Bulunan İlkokullardaki Sınıf Kütüphanelerinin Yeterliliklerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. Sözlü Sunu. İlköğretim Online. 15. 10.17051/io.2016.29617.

-Tolğay,N.(11-14 Mayıs 2016).Eşli Okuma Tekniği ile İlkokul 2. Sınıf Öğrencisinin Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

-- Tolğay,N.,(2015).Bilimsel öyküleme tekniğinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi, Poster Sunu. 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu 21 - 23 Mayıs 2015.Bartın.

--Saban, A., Tolğay, N., Uygun, N. ve Ulaşan, H. (29-31 Mayıs 2014). Öğretmenlerin Yoğun Olarak Yaşadıkları Duygular ve Onların Mesleğe İlişkin Etkileri. Sözlü sunu. XIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

-İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metinlerdeki Kelimelerin Çeşitliliği Bakımından İncelenmesi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı (Yayınlanmamış) Yüksek Lisans Tezi.2011.